الدكتور علي جواد الطاهر

أصول تدريس اللغة العربية

(صدر في طبعته الاولى باسم : تدريس اللغة العربية)

دار الرائد العربي
بيروت • لبنان
ص. ب. ٦٥٨٥

اصول
تدريس اللغة العربية

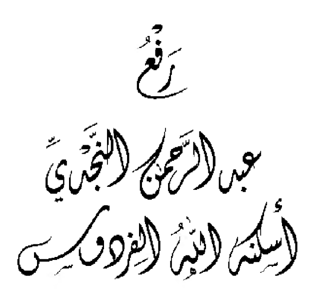
الدكتور علي جواد الطاهر

أصول تدريس اللغة العربية

(صدر في طبعته الاولى باسم : تدريس اللغة العربية)

دار الرائد العربي
بيروت • لبنان
ص. ب. ٦٥٨٥

الطبعة الاولى ــ النجف ١٩٦٥
الطبعة الثانية ــ ١٩٨٤



مقدمة الطبعة الثانية

هذا الكتاب ثمرة لعوامل تمازجت وتآلفت، منها الدراسة والممارسة، ومنها التدريس والالمام بكتب مناظرة ، ثم انه وضع موضع التجربة فنجح اذ نجح طلاب « الدبلوم » الذين تلقوه وطبقوه في جامعة الرياض ..

وقد ورد ذلك في مقدمة الطبعة الاولى ، ولا يكـاد المؤلف يملك ما يزيده عليه ـ اليوم ـ أكثر من حسن رأي الذين قرأوه او أفادوا منـه لدى الدرس او التدريس . ثم حسن ظن الذين اقترحوا اعادة طبعه بعد أن نفدت نسخه ، وفيهم من يعلم أن المطبوع منه كان قليلا (١٠٠٠ نسخة) وان مدى توزيعه كان ضيقا « العراق فقط ، وربما بغداد فقط » .

ومن هنا جاءت هذه الطبعة الجديدة .

والكتاب لم يوضع ـ اذ وضع ـ لقطر دون قطر ، ولمنهج دون منهج ولكتب مقرة دون كتب مقرة ، فقد كان الشمول في منطلقه، وكان تدريسه في الرياض وتأليفه في بغداد من دواعي هذه النظرة .

وتهيأت للمؤلف ـ بعد ذلك ـ فرص لاختبار كتابه، وأكثر ما جرى ذلك في درسي « المطالعة والانشاء » اذ درسهما سنة ١٩٧٥ في « دورة » لمدرسي الثانويات ، ودرس « التعبير » وحده اذ نيطت به سنة ١٩٧٧ كتابة

فصول « التعبير » من كتاب « التعبير والاسلوب » الذي أقرته « وزارة التعليم العالي » للصفوف الاولى من أقسام اللغة العربية ، في كليات الاداب ،وصدر عام ١٩٨٠ •

ثم انه كان عضواً في لجنة ألفتها « وزارة التربية » لتأليف « دليل الانشاء لدور المعلمين والمعلمات » • وقد تم التأليف وصدر الكتاب مطبوعا على الاستنسل •

وفي مفردات منهج هذا الدليل : « البحث » أي ارشاد الطالب الى كيفية البحث ومساعدة المدرس في توجيه الطالب وامتحان عمله ، والتقت « مفردات المنهج » في هذا مع درس « منهج البحث » الذي نيط بالمؤلف في « دورة » لمدرسي الثانويات ، استمرارا لمزاولة درس « منهج البحث » في كلية الآداب (ببغداد والرياض) ، وتأليفه كتاب « منهج البحث الادبي الذي صدرت طبعته الأولى سنة ١٩٧٠ (وطبعته الخامسة سنة ١٩٨٣) •

ــ فهل من ضرورة الى « البحث » في الدراسة الثانوية ؟

ــ نعم ، ولا •

ولا شك في علاقة « البحث » على أية صورة أريدت له ، بالتعبير خصوصا وباللغة عموما •

ومن هنا ، حسن أن تتضمن هذه الطبعة فقرة للبحث ، ولا سيما بعد أن تبنت بعض المناهج هذه المادة ، وان الاهتمام بها ، وقد بدأ متأخرا ، في تزايد ••

وواضح من هذا ، في الاقل ، ومن جملة المقدمة أن الكتاب وضع لتدريس «العربية » بعد المرحلة الابتدائية •

واذا لم تكن حاجة الى النص على هذه الملاحظة ، فان الحاجة قائمة في عذر يطلبه المؤلف من قارئه ، قائمة في ان يستميح المؤلف قارئه في تغيير « بسيط » يجريه في العنوان هو زيادة كلمة « اصول » تتصدره ليكون بها أكثر دلالة على معناه ، وأكثر مساوقة لنظرائه • وقد التقى في موجب هذا التغيير شعور المؤلف بالحاجة اليه بعد صدور الكتاب ، ورأي المدرسين والطلبة ، وقد أقبلوا عليه أو انتهوا منه •

اختيرت كلمة « أصول » لانها باتت مصطلحا منذ صدور أول كتاب في الموضوع ، وهو كتاب ساطع الحصري : « دروس في أصول التدريس ــ بغداد ١٩٢٣ » ، وتخصيص درس في دور المعلمين وكليات التربية باسم « أصول التدريس » • والمقصود بالاصول ــ هنا ــ القواعد اللازمة ، والاسس المتبعة ، والخطوات المطلوبة مع التوجيهات وثمار التجارب • وهي أي كلمة « الاصول » يمكن أن تكون « مناهج » ، ولكن المناهج ــ هنا ــ لم تكن مصطلحا ، لانها ذهبت الى امور أخرى ، منها مفردات درس من الدروس ، ومفردات الدروس مجموعة في كتاب يصدر « رسميا » •• أما الكلمة الاخرى التي ترد مرادفة « للاصول » ومزاحمة وبديلا منها فهي « الطرق » ، طرق التدريس ، وغلب هذا اللفظ ــ أي الطرق جمعا لطريقة ــ الذي لا يقره اللغويون على كلمة « الطرائق » التي يرونها الصحيحة التي يجب ان تستعمل •

ــ وهل من ضرورة الى بيان صلة « الاصول » بالتراث التعليمي والعلمي ؟

ــ لا

وتبقى العبرة ـــ بعد ذلك ـــ فيما للكتاب من صفاء المادة ووضوح القصد ومقدار ما يمكن ان يتصف به اذ ذكر منفردا او ذكر مع غيره ..

ثم تبقى ملاحظات المدرسين والطلبة .. والقراء وهي واجب عليهم قدر ما يكون التأليف واجبا على صاحبه .

مقدمة

عني العرب المحدثون ــ بعد ان استقرت أسس النهضة الحديثة ــ بشؤون التربية والتعليم ، وكان من ذلك التأليف في الطرائق العامةوالخاصة فصدر لبيان «أصول تدريس اللغة العربية» عدة كتب، في كثيرمنها الفائدة والرأي والتوجيه ما لا يستغنى عنه أو ما لا يغني عنه غيره في ناحية من نواحي موضوعه في الاقل • ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما اصبح على شيء من القدم وأن بينها ما اعتراه النقص أو الخلط والاضطراب ــ أو « السذاجة » في بعض الاحيان ــ مما لا يسد الطريق بوجه « اضافة » جديدة قد تجدي اذ تلحق بسابقاتها وتمهد لتالياتها •

وقدر لي أن أكون قريبا من اللغة العربية والتربية والتدريس، وكان من أهم عوامل هذا القرب دراستي في « دار المعلمين العالية » ببغداد وتدريسي فيها • ثم صلة بمجلة « المعلم الجديد » وبالمناهج والكتب المقرة ــ وقد ضم كتابي « مقالات » كثيرا مما نشرت بهذا الصدد •

ولما كان عام ١٣٨٦ هـ / ١٩٦٦ م أنشأت « جامعة الرياض » « الدبلوم العامة في التربية » ووكلت الي وضع مفردات منهج درس « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » ، ثم تدريس هذا المنهج ، فكانت فرصة للاستفادة من الخبرات السابقة وتنظيم هذه الخبرات وامتحانها ــ وقد أودعت خلاصة ذلك دفترا خاصا •

وحل العام الدراسي التالي فاستأنفت الدرس ولكني اشترطت (على نفسي) ألا اعود فيه الى دفتر العام الماضي ، وشرعت أملي « الفصول » — بعد وقفات من المذاكرة والمناقشة — معتمدا على خلاصة الثمرة السابقة ، مضيفا اليها ما جد من مادة ورأي ، فكان لي بذلك دفتر آخر لا يختلف كثيرا عن سلفه من حيث الجوهر ولكنه قد يكون اكثر « تركيزا » واحسن تبويبا وأنقى هندسة — وقد بدا الموضوع في بعض اطواره ولا سيما لدى المشاهدة والتطبيق ضربا من « النقد الادبي » •

ثم رأيت الا يضيع هذا الذي حسبته « جهدا » ، فعزمت على اعداده للنشر ، طمعا بمعرفة مدى الصحة والخطأ في شكله ومضمونه ، وحرصا على الافادة مما يمكن ان يكون فيه من صواب لمست آثاره في التقدم الذي احرزه الطلبة — طلبتي •

ان مقابلة بين الطلاب قبل تزويدهم بهذه الصفحات وبعد أن زوّدوا بها تبين الفرق الكبير بين الحالين ، وتزيد — ولا أخفي عليك — من الثقة بدرس الطرائق الخاصة والاقتناع بضرورته — بعد استخفاف ونكران •

ان نجاح التجربة الفعلية كان من اول الاسباب الدافعة الى النشر •

عدت الى الدفترين فألفت بينهما بعد ان حذفت شيئا قليلاً وزدت شيئا قليلا ، كأني اعمل — يرجى ملاحظة هذا — على البقاء قريبا جدا من الدرس والمدرس (في المتوسطة والثانوية) والسير معا خطوة خطوة كأننا اصدقاء متعاونون ندرك اقطار رسالتنا ونفهم واقع لغتنا وامتنا ونعي اسرار مهنتنا •

وهكذا كان دفتر ثالث هو هذا الكتاب الذي بين يديك — ايها القارىء الكريم •

بغداد — كلية الآداب   أيلول ١٩٦٨

تمهيد

الانسان كائن فذ ، وفي محاولته المبكرة لفهم الطبيعة واستخدامها والسيطرة على قواها واستغلال مواهبه والاستفادة منها ، بدأت ـ وتطورت ـ الفلسفة والادب والعلم والتربية والتعليم ..

وكانت ـ فيما كان ـ طرائق التعليم العامة والخاصة ... ومر كل ذلك في تاريخ طويل ، سار في جملته نحو الاحسن . وقد سهلت التربية الحديثة الامر ، وذللت كثيرا من عقباته ، وانتهت الى نتائج مشرّفة في عملية التعليم وفي قطف الثمرات للسير بالمجتمع الانساني نحو الافضل .

واللغة صفة من صفات هذا الانسان ووسيلة قوية من وسائله في الايصال واختزان الخبرات ونقل هذا المخزون الى الاجيال وحفظ سلسلة التجارب وبيان مراحلها والتمهيد الى حلقات جديدة ومراحل جديدة .

وكان طبيعيا أن تتعدد اللغات وان تختلف في مظاهر من سماتها ، وان كانت في جوهر السبب لوجودها متقاربة ان لم تكن واحدة .

وهذا يعني ـ فيما يعني ـ امكان استفادة لغة من اخرى فيما اصابها في خط سيرها وفيما اصابته من خير . وقد تمت هذه الاستفادة

لكثير من لغات العالم . وكانت اجل الفوائد واسنى القواعد القول : ان اللغة كائن حي . ويقصد بهذا — فيما يقصد — الى انها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه ، وانها ان وقفت — لسبب او لآخر — فان التاريخ يسير ، وان الامم التي تسير مع التاريخ تتطور ، ويقتضي تطورها امورا كثيرة يجب ان تطاوعها اللغة وتسد حاجاتها ، والا منيت بالتخلف وصعب تدارك الامر فيما بعد .

ان اللغة اداة من ادوات الحياة العامة وانها لا تقوم بواجبها ما لم تؤدِّ غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى اهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه . والتلميذ واحد من هؤلاء الاهل لا يمكن ان يحس بأهمية اللغة ولا يمكن ان يحسن تناولها ما لم تقدم اليه على انها جزء من الحياة لا يستغنى عنه في أمور من الحاجات الآنية من أكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والابداع .

لقد نضج هذا المفهوم لدى الغرب واصبح اساسا في تدريس لغته، اما نحن فقد تأخرنا في العلم به ، حتى اذا بلغنا — فيما بعد — استقبلناه على انه فتح جديد في عالم النظريات ، وقصرنا — او أبطأنا — في الاستفادة منه في دنيا التطبيق لان الجمود الذي اصاب لغتنا كان طويلا عميقا ، استحال في بعض وجوهه ضربا من المقدسات ، هذا الى ان لغتنا فقدت — اذ توقفت — كثيرا من عناصر الحياة ، وحرمت من كثير من الاغذية المناسبة حتى باتت غريبة عن اهلها وبدت قاصرة عن قيامها بمتطلبات المجتمع العربي الجديد .

ولئن تأخرنا ، ان علينا ان نستدرك الفائت وتتدبر الحال ونجدَّ في الامر فندرس مجتمعنا فيما له وعليه وندرس لغتنا فيما لها وعليها ونرسم الخطة التي تناسب الاصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بعيدين عن التهريج مترفعين عن الاصطياد في الماء العكر .

عجيب أمرنا مع ما مر من زمن قصير من عمرنا فيما سميناه بالعصر الحديث ، ومع ما اخذنا عن الغرب من نظريات ومناهج ، ومع ما ألفنا من كتب وفتحنا من مدارس • وقد يزول العجب اذا علمنا ان المسألة ليست مسألة اخذ وكمية وانما هي مسألة وعي لدى الاخذ وكيفية في الكمية •

اننا يجب ان نبدأ حيث بدأ الغرب وما زال يواصل التقدم في منطلقه اللغة كائن حي ، لان في القول مقياسا صحيحا ، فما كان حيا من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يقر ويدرس لان التلميذ يشعر بالحاجة اليه والمتعة فيه مثل احساسه بأي ثمر يانع لذيذ ، وما لم يكن كذلك يطرح وينبذ لان التلميذ يضيق به ويخاف منه مثل احساسه بأي شيء ميت يرهبه مرة ويريه تفاهة الاهتمام به مرة اخرى •

هذه بديهية ، ولكننا لم تتشربها كما يجب ، وفي وقت مناسب ، فقد حالت دون ذلك حوائل • منها تمكن المفهوم الموروث الذي يعزل اللغة عن الحياة ويتبع الطرائق القديمة التي تدرس اللغة كأنها مادة اعجمية ، وما صحب ذلك من محافظة في غير مكانها جرت احيانا الى الجبن في التغيير • ومنها ان معرفة النظرية شيء وتطبيقها شيء آخر ، فكم بدأ أناس بالنظرية ولكنهم — عندما اقتربوا من التطبيق — نسوا انفسهم وعادوا يتكلمون ويؤلفون ويدرسون كأن لم تكن نظرية ، ولعلهم زادوا النظرة القديمة سوءا الى سوء ، فجاءت مناهجهم ومؤلفاتهم شوهاء لا من هنا ولا من هناك •

لا يكفي ، اذا ، العلم بالنظرية ، ولا بد من ان يصحب هذا العلم علم بالتطبيق واخلاص في التطبيق ، وجد في اختيار القائمين على الامانة• وقد تكون مسألة اللغة العربية — في واقعها الحالي — أكثر تعقيدا

منها في اللغات الاخرى ، وانها لكـذاك ، والسبب واضـح ، لان تلك اللغات (والاوربية منها بخاصة) لقيت منذ قرون عناية بها وحبا لهـا فأنقذت مما حال دون نموها من حوائل ، وعولجت مما حاق بها مـن جفاف ، ففتح الطريق امامها وسارت . أما لغتنا فقد مرت عليها ــ كمـا رأينا ــ قرون طويلة من جفاف الحاكمين وسخف عقولهم في تناول الاشياء وفي صلتهم بالعربية ، وجفاف المدرسين وجمود طرائقهم . وقد ورثناها في العصر الحديث جامدة محنطة ، ولولا ذماء فيها لما استطاع الرواد محاولة تدارك امرها ، تاركين مواصلة الرعاية الى الاجيال التالية ، وقد احسنت هذه الاجيال في القليل ، ولكنها لم تحسن في الكثير ، فكان ذلـك من اسباب الضيم الذي نعانيه .

وسبب اخر ، مهم جدا ان يذكر ، هو هذه « العاميّات » المنتشرة في كل قطر عربي بل المنتشرة في القطر الواحد بين شماله وجنوبه وشرقه وغربه ، واصبح الطفل ينشأ ويتعلم لغة الحياة من دون جهد ولكن لغـة الحياة هذه قاصرة ، وليست اللغة العربية ، وانها ستكون عقبة في تعلم العربية الفصيحة .

ومن هنا كانت مسؤولية المتصدي لخدمة اللغة العربية مضاعفة ، عليه تصفية العامية وازالة جذورها مـن نفس الناشيء ، وان يقـوي الفصيحة ويزيد من انتشارها بين الناس ، ويمهد لها من سعة الاستعمال بحيث يحس المرء بضرورة تعلمها ــ قصدا ومن غير قصد .

ولا شك في أننا حققنا خطوة محمودة في تقريب العامية من الفصيحة عن طريق نشر التعليم وتيسير وسائل الثقافة بما في ذلك الصحف والاذاعة، فأصبح المثقف العراقي أكثر قربا من المثقف التونسي مثلا ، مما كان عليه ابواهما غير المثقفين ، ولكن الطريق ما تزال طويلة ، والهوة مـا تـزال

سحيقة ، وان وجود العامية (والعاميات) يكون عقبة كأداء في طريق تعلم الفصيحة واثبات أنها كائن حي وانها جزء لا يتجزأ من صميم الحياة .

وتقع مهمة خدمة اللغة على أكثر من عاتق : الدولة ، الشعب ، المجامع ، الجمعيات .... يجب ان يجد الناشىء اللغة الفصيحة في كل مكان وان يطمئن الى انها مما يحتاج اليه في كل ميدان ، وليست شيئا محتجزا في زاوية معينة ووقفا على شخص معين .

اما المناهج فيجب ان تقوم على اساس الحياة ، وان تنقى من المتحجرات ، ومما كان يدرس لضرورة استدعتها ظروف خاصة ، وتهذب مما ثبت انه خارج عن الواقع والحاجة ، وتشذب مما يضيق به التلميذ ــ وهو على حق ــ لانه لا يحس به نفسا ولا نبضا .

يجب ان تنسجم في المناهج المفردات مع المقدمات ، وان ينسجم الكتاب مع المفردات والمقدمات بأن يقوم عليه مؤلفون ذوو صلة مباشرة بالعمل وذوو نزاهة وشيء من زهد بالمال ، ويدركون جلال الرسالة التي يؤتمنون عليها .

ومثل المناهج والكتب...الامور الاخرى . يجب أن نحس صادقين بعمق المسألة وأن نعمل مخلصين في الوصول الى شاطىء السلامة بأن نقرن العمل الى النظرية والفعل الى القول ، وأن نصل الجهد بالجهد رائدنا ــ أولا وأخيرا ــ النهوض بلغتنا وحفظ عناصر البقاء والذيوع لها دون تفكير رخيص بعرض زائل .

ان المرء ليعجب أشد العجب من أن دولا عربية لا تعنى باللغة العربية كأن لم تكن اللغة احدى مقومات الدولة ، وأن دعوات سياسة واجتماعية

ـ لا تدرك صلة اللغة العربية بها ، وتكون هذه اللغة ـ حين تكون ـ أضعف أنفاسها ـ وكم نتمنى أن نكون أكثر جدا في مبادئنا وأكثر احاطة بمرافقنا الحيوية ، وأكثر التصاقا بشؤوننا الخاصة بنا .

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الـذي عليه لغتنـا ، وأن نعترف بتأخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبة قد تساوى فيه الطالب والمطلوب ـ فقد يؤدي الاعتراف الى اثارة الغيرة وقد تؤدي الغـيرة الى تخطيط علمي يتبعه تطبيق مخلص .

أما المعلم فليس الملوم الاول في الموضوع ، ولا غرو، لانه، في اساس مهمته ، ملزم بأن يدرس ما يطلب اليه في المنهج والكتاب تحت رقـابـة المفتش ورهبة من أسئلة الامتحان ضمن نظام قائم . فاذا كان ما وكـل اليه ميتا لم ير بدا من تدريسه ، ولم يجد مناصا من تنفيذ الاوامر .

علـى أن هـذا ـ مهما يبالغ فيه ـ لا يجعل المعلم في منجى مـن المسؤولية ، لان سلطانه كبير ونفوذه واسع ، ولانه العامل المبـاشر في العملية التعليمية . واذا تركنا المعلم الذي يسيء حتى عند تحسن الاحوال، بقي المعلم الذي يجب أن يتصرف ـ في حدود اختياره ـ بالمادة والطريقة، فيعرف كيف يوزع جهده ، وكيف يهتبل الفرص لتأكيد الجانب الحي من اللغة ، وتخفيف سلطان الجانب الميت . أما خارج المنهج والكتاب فميدانه واسع سعة الحياة نفسها . ليس المعلم أداة فقط ، وانما هو اداة حية وأن كل شيء يبقى جامدا اذا لم يتهيأ له المعلم الحي . واذا كان هـذا ممـا يصدق على كل مادة ، فانه لكذلك ، وأكثر من ذلك ، في مادة اللغـة ، واذا كانت الحاجة اليه قائمة في كل لغة ، فانها لكذلك وأشد من ذلك ، في مادة اللغة العربية .

ولنعلم جميعا ، ان لغتنا ليست ميتة ، وانها ليست من الرداءة على

الشكل التي ظهرت به على ألسنة ابنائها وفي حجرات صفوفها ،وأن المسألة فينا أكثر مما هي فيها ، وأن لها من الميزات ما يجعلها أهلا للاهتمام وأهلا للحياة والبقاء .

ان في اللغة العربية حياة وجمالا ، وان فيها أدبا وفكرا وتراث أمة ودين أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد وصمودها ازاء كل أنواع الغزو ، ثم يقظتها الجديدة .

ومن هنا يجب أن نبدأ ... ومن عناصر الحياة أن ننطلق . اننا نصل اللغة بالحياة ونشعر التلميذ بحاجته اليومية اليها وننقل اليه ما هو فوق ذلك من ذخائر الاداء والابداع ، ونبعثه على أن يبدع هو اذ يقول واذ يكتب .

اننا اذ نعد لغتنا لان تعطي ، نعدها كذلك لان تأخذ ، فمن علامة الحياة الاخذ والعطاء ، وعلى هذا درجت لغات العالم ، ولم تكن اللغة العربية في معزل عنه يوم كانت زاهية ومزدهرة — وفي الاخذ والعطاء دليل على الاسهام في بناء الحضارة الانسانية وعلى وحدة هذه الحضارة والتقريب بين أبناء الانسان فكرا وذوقا ... وتجربة وخلقا .

ان الامم كلها تعنى بلغاتها ، واننا قد نكون أحوج الى بذل هذه العناية ، فيجب أن نعلم ذلك وألا نقصر في واجبنا — والمسؤولية عامة ، موزعة على عواتق الجميع ، أما عاتق المدرس فهو اول ما يتبادر الى الذهن وأول ما تقع عليه العين ، فلنعلم كيف نختاره ونعده وكيف نمهد لدرسه وكيف نزوده بالضروري من خبرات طرائق التدريس .

الفصل الأول

قبل الدرس

يمر المرء قبل أن يكون مدرسا ، وقبل أن يواجه الطلبة بـدرسه في طريق طويلة لا بد منها لنجاحه في مهمته ، ومما يلاقيه في هذه الطريق :

(١) الاستعداد والاعداد . فلا بد من أن يحسن اختيار من سيكـون مدرسا ولا بد من أن يكون الاختيار شديـدا يكتشف فيه استعـداده الفطري لتدريس اللغة العربية ورغبته الصادقة في أن يكون معلم لغـة ، وشعوره بأهمية رسالته في هذا الباب .

ثم يزود بالمادة اللغوية اللازمة ويجهز بالعلم التربوي الحديث بمـا فيه من طرائق عامة وخاصة .

لا بد للاستعداد الفطري من علم ، ولا بد للعلم من تعليم بأساليب ايصاله الى الطلاب .

ان المدرس الصالح في تدريس اللغة العربية (كما هو في كل درس) لقطة نادرة يجب أن نحرص عليه كل الحرص ، وأن نمنحه قسطا كبيرا من

الحرية يسمح له بالابتكار في حقل عمله ، ولا يكون ما زوده من مـادة وطريقة الا ايماءة الى السبيل الذي سيسلكه في أمان ، وخصوصا مـن عموم سيلم بأقطاره في ثقة .

والمدرس ـ مثل أي انسان اخر يقوم بواجباته ـ يعرف ان لـه حقوقا مادية ومعنوية ، وأن على المسؤولين أن يفوا له بهذه الحقـوق لكي يزيـد الوفاء من حماسته ويجنبه ضياع الوقت في كسب العيش والحياة الكريمة بعيدا عن صميم عمله .

المدرس أعلم من سواه بحقوقه ، ولكنه ـ مع ذلك ـ أكثر استعدادا للتضحية ولا شك في ان المرء الراغب في عمله تسهل عليه التضحية من اجل النجاح الباهر ـ التعليم مهنة ورسالة .

(٢) الهدف . والهدف العام (او الاعم) في التربية تنشئة جيـل صحيح يعي مسؤولياته تجاه وطنه وأمته ... الخ ويكون عنصرا نـافعا يجتمع الى أمثاله ليتعاونوا من أجل رفعة الانسان نفسه والسير بالحضارة الانسانية قدما ... الخ .

ولكل درس هدف معين ينبثق من طبيعته وهو اذ يجري في تيـار التربية الرئيس يراعي جانبا منها في ميدان من ميادينها ، وعلى هـذا كان لدرس اللغة العربية هدف عام ضمن هدف التربيـة العـام ، واذا صعب تحديد هذا الهدف فلا يصعب أن تتلمسه في سلامة اللسان وسلامة القلم وسلامة الذوق ، أي في اعداد جيل يجيد الكلام قراءة وكتابة مـن غير لحن وفي تركيب مرض مع احساس بما للغة من مكانة في بناء الامة وقوة في الاعراب عن الافكار والعواطف وقدرة على ادراك أسرار الابـداع الادبي .

وما يقال عن الهدف العام لتدريس اية لغة ، يقال في اللغة العربية مع تخصيص في كل جانب من جوانب هذا الهدف ولا سيما فيما يمكن أن يؤديه هذا الدرس من خدمة في وحدة الامة العربية وتقريب أقطارها الكثيرة ومن خدمة وطنية لتوعية الجيل في الحرص على التراث الخالد وفي الحس الوطني الذي يعرف به كيف يحارب اعداءه المتمثلين في الاستعمار والاستغلال والظلم والفقر والمرض ...

وتتميز اللغة العربية عما سواها بأهميتها الدينية اذ تصل بين أجناس متباعدة ، اما القرآن الكريم فهو كتاب أدبي رائع منقطع النظير .

اننا نهدف بتدريس اللغة الى أمرين اساسيين هما :

١ ــ أداء الحاجة المباشرة في الحياة اليومية ، على أوسع معنى الحاجة بما في ذلك الجوانب الوطنية والقومية وغيرها .

٢ ــ ادراك اسرار الابداع الفني ومحاولة مزاولة العملية نفسها انشاء ونقداً .

يجب ان يبقى هذان الهدفان نصب عين المدرس في كل درس من دروس اللغة العربية المختلفة : المطالعة ، التعبير ، القواعد ، النصوص ، الادب ، النقد والبلاغة ... مع تخصيص يتفق وطبيعة الدرس الواحد من هذه الدروس .

ففي المطالعة نؤكد سلامة الأداء الصوتي مع الضبط النحوي . وفي التعبير نؤكد الاعراب عما في النفس ازاء المجتمع والكون بلغة سليمة مع سعي لأن يكون كلامنا مؤثرا جميلا . وفي القواعد نؤكد ضبط النحو العربي والتمكن من تطبيقه باعتباره أمرا لا يمكن التهاون فيه لدى

الكلام او الكتابة على ان يعني هذا الجانب العملي منه • وفي النصوص نؤكد الفهم الصحيح مع المقدرة على تبين الآراء النادرة وتذوق الصور الفنية رعاية للفكر والفن وحرصا على التراث • ويقتضي ذلك حفظ قدر مناسب منه • وفي تاريخ الادب نوضح صلة الأطار التاريخي بالانتاج الادبي وما يمكن ان يعين هذا في التفسير وبيان غوامض الاسرار مع وقفة لدى كل دور لمعرفة الصفات السائدة والاسباب التي أدت اليها وصلة الدور بالدور سلبا وايجابا ، ووقفة اخرى لدى الأدباء الافذاذ النابغين لمعرفة ما يمكن من اسباب النبوغ وللاستعانة بحياتهم على فهم آثارهم واستجلاء ما خفي من فنهم • وفي النقد نعين الطالب على استثمار مقدرته للتمييز بين الجيد والرديء وعلى تذوق الحسن وادراك أسرار الجمال فيه ، وذلك بتزويده خلاصة لما اختزن هذا النوع من النشاط الانساني في شرقه وغربه من تجارب وخبرات في الرأي والذوق والمصطلح ، وليست البلاغة — في حقيقة أمرها — الا نوعا من النقد ، ولذا وجب الا يكتفى بتعريف المصطلح وحفظ مثل عليه •

ولا بد للمدرس من ان يلاحظ في كل درس كتابي حسن الخط وصحة الاملاء لان ذلك من متممات اللغة ومستلزمات قواعدها — ومن البلاد ما يخصص لهما ساعات ثابتة ، وان كان في ذلك نظر •

ان أهداف دروس اللغة العربية المختلفة ، أهداف خاصة ولكنها متصلة تمام الاتصال بالأهداف العامة • وانما حسن النص عليها مستقلة لما ذكرنا من اختلاف نسبي في طبيعة الدروس نفسها •

٣ — وحدة اللغة • وقد تعرضت مسألة وحدة دروس اللغة العربية وفرقتها الى مد وجزر ، فمن الناس من نظر في الجدول فرأى قراءة ، محفوظات قواعد ••• الخ فحسبها — جهلا — دروسا مستقلة ، ورأى

آخرون ـ عن علم ـ في منح هذا الاستقلال تسهيلا لمهمتهم وراحة لبالهم، فلا يشغلون انفسهم بالقواعد وهم يدرسون المحفوظات ولا يتعبونها بالقراءة وهم يعلمون القواعد ...

ولا ريب في أن الفصل امر سخيف لا يعتمد اساسا عمليا ولا يخضع لمنطق سليم ، انه يؤدي الى اضرار جسيمة اذ يجعل الطالب ينظر الى درس من دروس اللغة العربية كأنه غريب عن درس آخر من دروسها فيقضي بذلك على عنصر الارتباط بين هذه المواد ، ويجر ذلك الى ضياع الهدف العام ، وضياع النفع العام الذي يحصل من وصلها ببعضها . انك حين تنظر الى القراءة على انها قراءة الحروف والكلمات المركبة منها دون نظر الى الاعراب وما يحدثه تغيير التركيب من تغيير في الاعراب تكون قد أسأت الى درس القراءة نفسه واضعت عليك فرصة لتطبيق القواعد . وانك اذا رأيت في المحفوظات (والنصوص) درس حفظ كيفما اتفق ، عوّدت لسان التلميذ على الخطأ ، وهونت عليه هذا الخطأ ...

ان الصحيح في الامر ، الاحتفاظ بالوحدة مع التجزئة ، أي انك تراعي القواعد اذ تدرس الانشاء ، وتراعي الانشاء لدى القواعد ... وكل ما في أمر التجزئة انها عملت ـ اول ما عملت ـ لما يمكن أن يختص به كل فرع من مزايا ، ولما يحتاج اليه من عناية ، كما روعي في ذلك توزيع الجهد وتسهيل المهمة ، أي انك حين تدرس المطالعة ـ مثلا ـ تؤكد ، أقرب ما تؤكد ، هدفها الخاص من سلامة الصوت وحسن الاداء مراعيا قواعد النحو ، ولكن لا يسمح لك أبدا ان تتخذ القراءة ذريعة رخيصة لاستطراد طويل في النحو (أو في غيره) ، كأن تقف طويلا عند كل خطأ يقع فيه الطالب ـ او يخيل اليك أنه مما يقع فيه ـ كأنك تلقي درسا من دروس النحو فتضيع بذلك الغاية من درس القراءة ـ كما تضيع الجهد النحوي الذي بذلته في غير محله .

يجب ، اذا ، الا نبالغ في الوحدة ، كما يجب الا نبالغ في التجزئة •

وقد يبين هذا الحاجة الى درس اسبوعي خاص يقوم على التطبيق •

٤ ــ المدرس قدوة • وأقل ما يعني هذا جده فيما هو فيه ووصل أعماله بأقواله ، أي انه يلتزم الفصيحة في كلامه لدى كل درس ، فمن أكبر العيوب أن يقدم مدرس اللغة العربية الفصيحة بلغة غير فصيحة ، انك يجب ان تلتزم الفصيحة اذ تدرس النحو واذ تدرس الأدب واذ تدرس المطالعة ••• واذ تتكلم في أي موضوع من الموضوعات • فاذا رأى ذلك منك طلابك أعجبوا بك (بعد استغراب قصير) واتخذوك قدوة وسهل عليهم بدء الطريق •

وما يطلب من مدرس اللغة العربية يطلب من مدرس التاريخ والجغرافية وكل مدرس ••• فمن العيب ان يشعر مدرسو هذه المواد أنهم غير ملزمين باللغة الفصيحة ، وان هذه الفصيحة وقف على شخص بعينه هو مدرسها •

٥ ــ وحدة المراحل • يباشر مدرس الثانوية دوره بعد زميله معلم الابتدائية ، ومسؤولية هذا الزميل ضخمة لانه الذي شق الاساس ووضع اللبنات الاولى فاذا كان نهجه صحيحا سهّل مهمة خلفه واستطاع هذا الخلف أن يعلي البناء •

والمهم في أمر مدرس اللغة العربية ان يختبر تلاميذه الوافدين من مرحلة سابقة ويتبين نقاط الضعف فيخصص ساعات لتلافي الوهن وليعلم التلاميذ ما سببه تغير حصل في منهج أو كتاب •

واذ يتوثق من أبناء المرحلة الاولى يبدأ نهجه ويسير عالما ان مهمته

الآن اوسع من مهمة زميله او انها تختلف نوعا عنها ، وأنه يستطيع ان يطالب تلاميذه بفهم أدق ونقد أسلم وابداع اكثر ...

٦ ــ نسخ المقررات . لا بد للمدرس ان يحصل على نسخ من المقررات يدرسها ويقابل بينها ويعتمد أحدث المواد بشأنها ويتأمل التعليمات والتوجيهات التي تتضمنها ويعلم ما حذف وما زيد ليجنب بذلك نفسه الوقوع في خطأ اذ يدرس موضوعا ملغى أو يهمل موضوعا مزيدا ، وليهيىء وسائل الربط اللازمة ، وليسير ــ بمعنى أدق ــ بقدم ثابتة على أرض وطيدة .

وأهم المقررات : ١ ــ الكتاب المدرسي في أحدث طبعاته (مع نسخ من الطبعات السابقة ــ ان أمكن) ٢ ــ المنهج الرسمي ، ٣ ــ البيانات الرسمية والتعليمات « والالحاقات » الصادرة عن الوزارة او المديرية...

٧ ــ المكتبة الخاصة . لا بد من أن يكون في كل بلدة مكتبة عامة ، وان تكون لكل مدرسة وصف مكتبة مناسبة ضمن الحاجة التربوية وتبعا لمقتضيات درس اللغة العربية ... ولكننا لم نستطع ان نحقق هذا ، واننا لو حققنا نسبا منه نبقى في حاجة مباشرة الى الكتب التي نستعين بها على حل المشكلات التي تعترينا ونحن نعد الدرس في بيوتنا .

لذا ، وجب أن يكون لمدرس اللغة العربية مكتبة تضم أمات المصادر والمراجع : قاموس أو أكثر (... المحيط ، أو لسان العرب أو تاج العروس ...) أحد شروح ألفية ابن مالك ، المغني ، دواوين ، طبقات الشعراء لابن سلام ، الشعر والشعراء لابن قتيبة ، الاغاني لابي الفرج الاصبهاني ... وفيات الاعيان لابن خلكان ... أحد التفاسير (الكشاف للزمخشري ــ مثلا) أحد كتب التاريخ (... الرسل والملوك ، ومروج

الذهب ••) معجم البلدان لياقــوت •• البيان والتبيين •• مترجمــات ومجلات ••• الخ •

والمفروض بمدرس اللغة العربية أن يكون أوسع من مدرس رسمي يقوم بدرس محدود بزمان ومكان ، المفروض أن يكون أديبا ومربيــا دائم الاطلاع مواكبا الحركة الادبية ، على صلة بثمرات المطابع ــ أي أن يكون ناميا • ومن أكبر ما يقتل المدرس ، ان يبقى محدودا بما حصله في الكلية لان هذا الذي حصله قليل من كثير قصد منه التوجيه أولا ، وهو يتضاءل بمر الزمن •

أن يكون المعلم ناميا ، يعني نجاحه في درسه وفي مجتمعه •

٨ ــ الدفتر المساعد • يحسن جدا ان يكون لكل مــدرس دفتر خاص به ، لنسمه الدفتر المساعد ، يحمله معه دائما يسجل فيه ما يعن لــه من رأي ويثبت فيه ما يعترضه من مشكلات وما يصل اليه من حلــول ، ويضمنه ما يعجبه من نصوص وأقوال ، ويحفظ فيه ما يجده لدى الطلبة أو في دفاترهم وكتبهم ومناهجهم من صواب وخطأ يأمل ان ينتفع بــه في عامه الحالي وفي الاعوام المقبلة حرصا على الوقوف على ما ينفعهم وطمعا بابعادهم عن الوقوع في زلل شائع •

٩ ــ الاحوال المادية • ان يعرف وضع المدرسة والصف من الوجهة الصحيحة ويطلــع على نظامهما وترتيبهما ونظافتهما وتــوافر المقاعــد والسبورة •• لما للاحوال المادية من أثر في الامور المعنوية •

١٠ ــ قراءة الدرس • يحدد الدرس المطلوب ، ويحضر له بأن يقرأ الدرس في الكتاب المقر ويتبين مشكلاته ليستعين على حلها ، وينظر فــي

« مستواه » ليقربه من مستوى الطلبة ، ويقرر الانسب في طريقة ايصاله الى الطلبة ...

١١ — رسم الخطة . وتتضمن الخطة الدرس كما سيكون في الصف مادة وطريقة واحتياطا لكل طارىء ، يتصدرها في العادة : اسم المدرسة، الصف ، عدد التلاميذ ، الحصة وزمنها ، الدرس والموضوع ، التاريخ ، الهدف العام ، الهدف الخاص ...

تستغرق الخطة الانموذجية مساحة واسعة لانها تشتمل على كل شيء : التمرينات وحلها ، وما يمكن ان يحتاج اليه المدرس اذا بقيت له دقائق — وهي واجبة عندما يكون المدرس « مستجدا » ، ولا بأس في ان تختصر على مر الزمن وتراكم الخبرات . ولكن ، لا يمكن بأية حال من الاحوال ، الاستغناء عنها لانها مذكرة ومفكرة ولانها مجال تثبيت ما يجد للمدرس في كل عام ولدى كل درس .

١٢ — التطبيق . يقتضي اعداد المدرس الصالح ان يكون قريبا من التجربة بل أن يمر بها قبل ان يتولى المسؤولية . ولذا خصصت دور المعلمين (وكليات التربية) ساعات للمشاهدة كأن يحضر عدد من طلبة صف الكلية مستمعين لمدرس قديم في مدرسة فعلية ليلاحظوا ويسجلوا ملاحظاتهم ويناقشوا ما يرون مع استاذهم — ولا بأس من حضور المدرس المشاهَد (بفتح الهاء) جانبا من هذه المناقشة ... حتى اذا تقدم طلبة الكلية خصصت لهم ساعات (بل أيام) لما يسمى بالتطبيق (او التدريب) أي أن يزاول الطلبة أنفسهم التدريس باشراف استاذهم (او اساتذتهم) وعلى صلة بمدرس الصف الاصيل . وقد يستمر التطبيق اسبوعا أو اكثر .

وللتطبيق أهمية كبيرة لانه وضع للنظرية موضع العمل ، ومحاولة

لاطلاق يد الطالب في التصرف في كل مشكلاتـه ـ حتى اذا أعياه أمر استعان باستاذه .

ولا بد للطالب الذي سيكون مدرسا ان يأخذ المشاهدة والتطبيـق مأخذ الجد ، والا فاتته أمور كثيرة .



الفصل الثاني

المطالعة (القراءة)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الاول من هذا الكتاب ، تقرأ في البيت الموضوع المراد تدريسه أكثر من مرة ، تحدد خلالها مشكلات الموضوع من حيث الاعراب أو معنى المفردات وما يمكن أن يفسر بالسياق منها بخاصة ، والفكرة السائدة ، وتلاحظ ما اذا كان فيه خطأ مطبعي وما أشبه ذلك • ثم تعمل على حلّ هذه المشكلات — ولا بأس من أن تلم بصاحب الكلمة وبالكتاب الذي اختيرت منه ، وأسباب هذا الاختيار •

وتحدد في هذه القراءة كذلك طبيعة فقرها ونهج تسلسلها لتحدد اللهجة التي يحسن أن تؤدى بها بين رفع الصوت وخفضه ، وبرود الموقف العقلي وحرارة الموقف العاطفي ، ولدى الاستفهام والتعجب •

ثم تكتب الخطة ، ذاكرا المواد اللازمة لكل خطة من تحديد الصف والدرس ••• والهدف العام والخاص • ولا شك في أن الغرض المباشر من درس القراءة هو تعويد الطلبة القراءة السليمة مستعملين جهازهم الصوتي على وجه صحيح وايقاع جميل معبر • وفي موضوع بعينه يضاف

الى هذا الهدف الخاص فحوى الموضوع الجديد نفسه مرتبطا دائما وأبدا بحسن القراءة •

ويحسن في درس أنموذجي ان تتبع الخطوات الآتية :

١ ــ تبدأ أنت القراءة على أحسن وجه مراعيا طبيعة الموضوع ومستعملا الجهاز الصوتي استعمالا مناسبا ، فان استدعى الموقف الخطابة خطبت ، وان استدعى القصة قصصت ، وان اقتضى التقرير أو الهمس قررت او همست ••• وهكذا ••• مستغلا كل ما يثير انتباه الطلبة ويحبب اليهم الدرس ويجعلك عندهم قدوة صالحة من دون تكلف •

اذا كان الدرس قصيراً قرأته كله ، وان كان طويلا قرأت فقرا مناسبة منه ــ ومن المربين من يشترط قراءة الدرس كله على أي حال (مع تجزئته الى أقسام مناسبة ان اقتضى الامر) •

٢ ــ تقرىء الطلبة فقرة فقرة ، واذا كنت عارفا بالصف ، حسن ان تبدأ بأجود الطلبة ليقل الخطأ وتحسن القدوة ــ لتنتبه دائما الى حسن الاداء وأصول التجويد وجمال الاخراج ولتجنب دائما تلاميذك الوتيرة الواحدة أو التصنع وتصور ان القراءة الجيدة صياح في كل حين •

ويحسن ان يقرأ الطلبة الدرس ثانية وثالثة لان الأصل في الدرس ــ كما رأينا ــ القراءة •

٣ ــ ولئلا يثقل الدرس على التلاميذ ويملوا التكرار ، تلقي عليهم بين الحين والحين اسئلة عن هذا المعنى وذلك الاعراب في حدود محدودة من طبيعة الترابط بين مواد اللغة ، دون أن تكون هذه الاسئلة غاية فتجور على الغرض الاول المباشر وتخرج الى أشياء بعيدة عن الدرس فتعكر الجو •

ان مسألة الجو مهمة جدا ، ولكل درس جوه الخاص الذي يكون فيه الطالب مستعدا لتلقي المادة المعينة ، فاذا ابتعد عن الجو تشتت فكره واضطرب استعداده النفسي وضاع عليه صميم الشيء .

ان المواد التي يمكن ان تجر الى الخروج عن صميم القراءة مع وجود شيء من حاجة اليها ، هي :

١ ـ المقدمة . تلزم الطريقة التي أصبحت تقليدية بأن يعمل المدرس مقدمة بين يدي درسه قصد التمهيد الى الموضوع الجديد والاعداد النفسي لتقبله . وفي هذا القصد كثير من الصواب ، ولكن الخطر في أن تصبح المقدمة غاية ، وأن تطول ، وان يتكلفها المدرس لصلة بالموضوع أو لغير صلة ، ولسبب وغير سبب أو ان يجعلها من البداهة بمكان كبير . وفي هذا اضاعة لوقت يمكن ان يستغل في القراءة نفسها .

والمعقول الا يقيد المدرس نفسه بالمقدمة ، والا يلجأ اليها الا حيث تقوم ضرورة قصوى ضمن حدود ضيقة .

٢ ـ ما حول النص . من المدرسين من يقف عند مؤلف النص « دارسا » حياته في اسمه وتاريخ ميلاده ونشأته ومزاياه وأسماء مؤلفاته ومكانته في عصره ... وقد يفعل هذا بحسن نية ساعيا وراء الزاد الثقافي ، ومنهم يفعله بدافع الكبرياء والظهور بمظهر من يعرف أشياء كثيرة ليست في الكتاب المقر ، ولكن النتيجة ، ولا سيما لدى اطالة الوقوف ، مضرة لان هذا الخروج جور على طبيعة الدرس . واذا كان لا بد منه ، فيجب أن يكون في قدر محدود وفي معنى الصلة بين الموضوع وكاتبه ، وبقصد بعث الطلبة على متابعة الكاتب وآثاره بعد أن يكونوا قد أعجبوا بالنص الذي قرءوه .

٣ ــ الكلمات الصعبة • في كل نص كلمات جديدة على التلميذ لا يعرف معناها ، واذاً ، فمن الواجب في هذه الحال شرح هذه الكلمات • وليس في هذا الواجب نقاش طويل ، وانما يأتي النقاش في طريقة الشرح وفي الوقت المخصص له •

أ ــ فمن المدرسين من يغرق في تفسير كل كلمة يتصورها صعبة أو يعتقد أنه يجود في تفسيرها فيضيع وقتا في كلمات لا داعي الى الوقوف عندها ، وقد يعرفها التلميذ نفسه •

ب ــ ومنهم من يسهب في الشرح اي أنه يذكر معنى الكلمة ويطيل في بيان هذا المعنى كأن الكلمة موضوعه الاول والاخير فيشتت أذهان الطلبة ويخرج بهم عن القصد فيختلط عليهم الامر ، وقد يتركونه وشأنه ويشردون الى عوالم أخرى •

جـ ــ ومنهم من يعطي المعنى كما يرد في القاموس دون نظر الى المعنى الذي تقتضيه هذه الكلمة في هذا النص • وبذلك يزيد الامر تعقيدا ، ويجر التلاميذ الى وضع لا منطقي •

د ــ ومنهم من يعطي الطلبة كل المعاني التي يمكن ان ترد للكلمة التي يراد تفسيرها ، أي انه يذكر للكلمة الواحدة عدة معان مما له ارتباط بالنص أو ليس له ارتباط فيربك الطالب ويخلط الامور بما لا يناسبها ويصبح الدرس كأنه وسيلة لتعلم المعاني المتعددة للفظة الواحدة ــ وما هو كذلك •

هـ ــ يرسمون الجداول الكثيرة « للكلمة ومعناها » على السبورة وفي الدفاتر ويلزمون الطلبة بحفظها كما هي (درجا وصما وبصما) ، وقد يمتحنونهم في هذه الجداول فيضيعون جهدهم هباءً ويثقلون أعصابهم ويكرهون اليهم الدرس •

وهذه كلها أمثلة على السبل السيئة في تفسير الكلمات الصعبة ، اما المعقول في الامر فيكون :

أ ــ بالاقلال من التفسير ــ قدر الامكان .

ب ــ الاستعانة بالطالب على تشخيص الكلمة الصعبة .

جـ ــ الاستعانة به على تفسيرها بمقتضى السياق .

د ــ ان يوزع تفسير الكلمات الصعبة على القراءات ولدى الضرورات التي تظهر الحاجة الى بيانها .

هـ ــ يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتها واذا كتبت فلا بد من ان يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير .

و ــ لا بأس في أن يدخل الطالب بعض الكلمات في جمل على أن يكون ذلك قليلا جدا وفي حالات خاصة يضطر معها المدرس الى تثبيت المعنى في ذهن الطالب او ليكتشف مدى فهمه ــ والا فليس درس القراءة درس تكوين جمل .

٤ ــ المعنى . ان يطالب المدرس معنى جملة وردت أو بيت أو فقرة سائلا عن المقصود بذلك وعن الغاية منه ، ولهذا مكانه وضرورته على ان يكون في الحدود التي ذكرت في حالة تفسير الكلمات الصعبة .

٥ ــ القواعد . من المدرسين من يستوقف القارىء في كل لحظة ووسط الجمل وقبل ان تتم الفكرة سائلا بلهجة حازمة جازمة : ما موقع هذا من الاعراب ؟ لم كانت مرفوعة ؟ ... الخ ومنهم من يزيد على ذلك فيأمر الطلبة بأن يأتوا بهذه الكلمة نفسها مرة مرفوعة ومرة منصوبة ومرة مجرورة ... الخ أو ان يعددوا المرفوعات أو الادوات الناصبة او مواضيع

تقديم المبتدأ على الخبر وجوبا ••• الخ كأن الدرس وضع ذريعة للقواعد النحوية أو كأنه درس قواعد • وهذا خطأ محض للاسباب التي ذكرت عند الخطأ في شرح الكلمات الصعبة •

ان القراءة هي الاساس • ومع اعترافنا بأهمية القواعد ، وبضرورة الاستعانة بدرس المطالعة على القواعد ، فان هذا يجب أن يكون في حدود ضيقة ينتفع فيها بالتطبيق دون جور على صميم المطالعة • ومن هذه الحدود :

أ ـ عندما يخطىء الطالب نحويا ، يطلب اليه أن يصحح ، فان عجز يسأل الآخرون • ولا بأس في أن يبين المدرس أسباب الخطأ على ان يكون ذلك على سبيل الاختصار التام وحين يكون الخطأ فظيعا ولا ينتظر أن تجدّ مناسبة أخرى لبيان أسبابه •

ب ـ عندما يسأل الطالب نفسه ، على الا يشجع الطلبة كثيرا على السؤال النحوي عند كل كلمة خشية أن يستغلوا ذلك في اضاعة الوقت وشغل المدرس •

ج ـ ان تخدم القراءة القواعد عن طريقها الطبيعي ، أي بتعويد اللسان على اللفظ الصحيح السليم وبالعمل على تكوين السليقة • ان كثيرا من التلاميذ يخطئون في القواعد على الرغم من ان النص الذي يقرؤنه مشكول • وعليه ، فخير من الاستطراد النحوي تعويدهم صحة لفظ المشكول •

٦ ـ الفكرة والمغزى • لكل موضوع فكرة سائدة أو أفكار سائدة ، ويجدر بالطالب ان يتنبه لذلك لانه يقرأ وهو في مرحلة متقدمة من العمر ولا بأس في ان يحددها وحتى ان يناقشها ويكون المدرس في

ذلك ــ شأنه دائما ــ قائدا وموجها ، وضابطا للوقت ومقدرا للمقادير ، وهذا هو الصحيح المقبول الذي ينير مجاهل القراءة وينمي الفكر الفلسفي في شخصه •

ومن المدرسين من يقف طويلا عند المغزى سائلا ومجيبا وشارحا ومفصلا كما لو كان درسه درس أخلاق ومواعظ ، وهذا يضيع وقتا طويلا ويستنفد جهدا في غير مكانه فيجور على القراءة نفسها ويحول مدلولها الى غير ما وضع من أجله ــ وكثيرا ما يضيق الطلبة ذرعا بالوعظ والارشاد ، بل ان منهم من يدرك المغزى دون عناء •

٧ ــ العنصر الجمالي • المفروض في غالب الموضوعات المختارة في كتاب المطالعة أن تكون جميلة مبنى كما هي جميلة معنى • وعلى المدرس في هذه الحالة ان يستثير انتباه الطلبة الى الاخيلة والصور والعواطف ليزيد في تذوقهم القطعة وفي انسجامهم واياها وفي مراجعة قراءتهم •

والملاحظ أن اكثر المدرسين لا يمنحون هذه الناحية أية أهمية ولا يولونها جانبا من حقها • اما الآخرون فيحبون ان يبدوا مجددين ذواقين فتراهم يبالغون بالجانب الفني ويبتعدون عن النص ويقعون فيما يقع فيه أهل المغزى والموعظة • وقد يزيدون عليهم ما تمليه عليهم حالتهم النفسية من الغرور بما يجرهم الى كلام لا يفهمه طلابهم ولا يفهمونه هم انفسهم •

ان قدرا محدودا ومناسبا من الوقفة الاسلوبية نافع لدى القراءة ، على ان ترعى النسبة وتحكم الصنعة •

وكثيرا ما يقتضي شرط التنويع في كتاب المطالعة ان يكون الى جانب الموضوعات الادبية الجميلة العرض موضوعات أساسها المادة العلمية الصرف •• ومن المدرسين من يقف طويلا كما لو كان درسه حصة من

حصص العلوم (أو الجغرافية أو التاريخ) شارحا ومفسرا ، وفي هذا من ضياع للوقت وجور على القراءة نفسها ما في غيره .

٨ ـ التلخيص . من المدرسين من يطلب الى الطلبة تلخيص الموضوع المقروء قاصدين بذلك الى اكتشاف مقدار ما فهموا منه . وعملهم هذا غير صحيح ، ولا يقبل الا في حالات خاصة وعلى فترات متباعدة لانه يضعف الغاية الاولى من القراءة ويجعل منها مادة تعليمية .

٩ ـ القراءة الصامتة . الاصل في القراءة الصفية أن تكون مجهورة وان يعود فيها الطلبة على سلامة المنطق وجمال الاداء الصوتي ...

ويحدث أن يقصد بدرس القراءة الى تعليم أشياء أخرى ذات صلة به ، تستدعيها ظروف معينة لا بد أن يقع فيها الطالب ، فيحسن في هذه الحالة اعداده لها . من ذلك القراءة الصامتة أي ان يقرأ الطالب هادئا ومن غير أن يحرك شفتيه ويظهر صوته قراءة مضبوطة مقرونة بفهم صحيح للمادة المكتوبة . ولا بأس في ان يطلب المدرس الى الطلبة التعود عليها ، ولا بأس في أن يخصص وقتا لها ، لانها مما يحتاج اليه الطالب لدى « مذاكرته » كتب الدروس الاخرى ولدى مطالعته الخارجية ولدى ما سيقرأ في المستقبل عندما يقتضيه عمله ان يقرأ اكبر عدد من الصفحات في أقل وقت ممكن .

ويشترط أن يكون اللجوء الى القراءة الصامتة في الصف في مدى محدود وعندما تجد مناسبة وان يعقب القراءة أسئلة تختبر مدى ما استوعب الطلبة ومدى ما جدوا في الامر ، لان الاكثار من القراءة الصامتة يضيع الفائدة ، وان من الطلبة من يستغل الفرصة المخصصة للقراءة الصامتة ليبتعد عن الدرس ويشرد بذهنه الى عوالم لا صلة لها به.

وقد يكون بدء درس القراءة بالقراءة الصامتة اسوأ ما يمكن أن يذكر في المسألة ٠

الخلاصة انك تحضر الدرس ثم تقرأ وتقرىء مراعيا اولا وقبل كل شيء حسن الاداء الصوتي مستكملا جوانب القراءة بوقفات قصيرة تقتضيها طبيعة النص والجو لدى تصحيح في الاعراب او تفسير للمفردات او ايضاح للفكرة او تبيان لعناصر الجمال على ان تشرك الطلاب في ذلك والا تبتعد عن النص المقروء ٠٠٠٠

وبعد أن يقرب درس المطالعة من نهايته ينبه الطلبة الى ضرورة اعادة قراءة الدرس في البيت في دقة وجمال صوت ٠ ولا يستحسن كثيرا ان يعطوا واجبا بيتيا في قراءة الدرس الجديد قبل ان يدرسوه في الصف لان في ذلك محذورا كبيرا وأشد ما في هذا المحذور ان « تتركز » في ذهن الطالب عادات سيئة في القراءة وان يثبت على لسانه خطأ يصعب ازالته فيما بعد ٠

ولا يعطى الواجب البيتي للدرس الجديد الا في حالات خاصة ، كأن يكون الكتاب (او الموضوع) تام الشكل او أن يكون مستوى الطلبة عاليا أو ان يوجه الواجب الى النابهين بخاصة ولغيرهم حين يستعينون بمن هو أهل للثقة ، لان المهم في الواجب جانبه الجدي الجوهري اي ان يستزيد الطالب ويتقدم وينمو من غير الوقوع في خطأ ٠ ومن هنا وجب ان يكون المدرس قريبا جدا من طلابه ولا يتركهم وشأنهم في القراءة او يترك ما يعطي من واجب دون اختبار او مراجعة ٠

ان بعض الدول تقر الى جوار كتاب المطالعة المتنوع الموضوعات كتابا آخر ذا موضوع واحد يشترط في الطالب ان يقرأه خلال السنة الدراسية وان يفهمه ويعي محتواه ٠ والمنهج سليم ، لانه :

١ ـ ينوع على الطلبة ألوان المادة المقرة للقراءة •

٢ ـ يعودهم قراءة الموضوعات الطويلة التي تؤلف كتابا •

٣ ـ يعودهم فهم ما يقرأون وحدهم •

٤ ـ يعلمهم الربط بين أجزاء متباعدة من موضوع طويل •

٥ ـ يسهل عليهم قراءة كتب أخرى مناظرة •

وتتم الفائدة من هذا المنهج بشروط • منها :

١ ـ مناسبة الكتاب لمستوى الطلبة مع توافر عنصر التشويق •

٢ ـ أن يسأل الطلبة ، بين حين وحين ، عما قرأوا أو فهموا •

٣ ـ ويحسن ان يطلب المدرس الى الطلبة احضار الكتاب معهم الى الصف وأن يقرأوا صفحات منه كما يفعلون في الكتاب المنوع الموضوعات • وتكون الفائدة من هذا الاقراء أتم عندما يزاول منذ بدء السنة ، ليسير الطلبة ، فيما بعد ، على المنهج الذي يخطه لهم المدرس •

ان أخطر ما في الكتاب ذي الموضوع الواحد أن يترك الطلبة من دون توجيه وان يتجنب فيه المدرس المسؤولية بأن يلخصه لهم ويملي عليهم هذا التلخيص كأن لم يكن الكتاب كتاب قراءة •

خـاتمة :

لا يبالغ كثيرا من يقول في المطالعة انها درس الدروس العربية ، ولكن بقدر ما يمنح هذا القول المطالعة من أهمية يجب أن يبقى درس المطالعة درس قراءة أولا وقبل كل شيء •

الفصل الثالث

التعبير (الانشاء)

١ ـ طبيعة المصطلحين

التعبير ، أن يتحدث الانسان أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه ، أو عما يحس هو بالحاجة الى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة .

والناس كلهم يستطيعون أن يفعلوا ذلك بل انهم يفعلونه كل يوم ، ولكنهم لا يكونون فيه على مستوى واحد من الايصال الى الآخرين ولا على مستوى واحد من التجويد في الاعراب والايصال ، ويتميز بين الموجودين عدد نادر يكون لكلامه وقع وتأثير كبيران في السامعين أو القارئين وهذا العدد النادر هو ما نسميه بالأدباء وبالمنشئين وهم يملكون موهبة خاصة .

وقولنا : كل الناس يستطيعون الحديث ، يعني أن كل الطلاب يستطيعونه كذلك . وهذا واقع ، فهم يتكلمون كثيرا وفي موضوعات كثيرة . واذا اتخذنا هذه الظاهرة الانسانية منطلقا لم نجد درس التعبير بدعا في الاشياء ، لانه درس تقوم مادته الاساسية في الطلبة ، ولا نحتاج

فيه الى الجهد الذي نحتاج اليه لدى ايصال معلومات جديدة أو اضافة قواعد الى قواعد سابقة •

انك لا تجد طالبا — في الحالات الطبيعية — يستطيع التعبير وآخر لا يستطيعه ، أي ان المشكلة لا تقوم — اذ تقوم — في الطالب ، وانما تقوم في المدرس ، في مقدار ما يستطيع المدرس من اثارة الطلبة الى الكلام واثارة الموضوعات التي يعرفونها ويدركون اهميتها في حياتهم وفي افكارهم ، ومن ثم ينساقون الى الكلام والكتابة في شوق ورغبةوحماسة كمن يزاول أمرا مرتبطا تمام الارتباط بكيانه وبرفعة كيانه •

هذا هو المنطلق ، ولكننا في درس التعبير لا نكتفي من الطلبة ولا نرضى لهم أن يتكلموا باللهجة العامية ، واننا نلزمهم بالفصيح المعرب • واذاً ، فالتعبير أن يتحدث الطالب عن موضوع باللغة العربية • وهنا تكمن مشكلة مهمة ، وهي — كما ترى ليست في التعبير نفسه وانما هي في الدرس ، وان شئت ، في اللغة التي يطلب الى الطلبة أن يعبروا بها دون أن يألفوها في استعمالهم اليومي ، وتكون — بهذا — هذه المشكلة في المدارس العربية أشد منها في مدارس الامم الاخرى التي لا تختلف العامية عندها عن الفصيحة اختلافا كبيرا جدا •

اما المشكلة القائمة التي تعزى الى التعبير نفسه ، فهي مشكلة مفتعلة تعود أسبابها الى المدرس والى النهج الذي سارت عليه مدارسنا ، والا فلا يوجد في التعبير — في عموم اللفظ — ضعيف وضعيف جدا ، لان كل الناس يتكلمون ، وكل الطلبة يتكلمون ، حتى الاطفال يتكلمون ويدهشون أحيانا اذ تصغي اليهم وكانت الموضوعات المطروقة مما يقع ضمن تجربتهم وتناول أيديهم وفيما يعنيهم هم • وعليه ، ان مشكلة التعبير نفسه تزول (أو تتلاشى) اذا انتقلنا بمفهوم التعبير الى مستوى

الطلبة ولم نفرض عليهم موضوعات بعيدة عن عالمهم ، ولا دلالة لهـا في حياتهم فنحيرهم ونعقد عليهم الموقف فيبدون ضعفاء في التعبير أو ان يعلنوا برمهم بالدرس وكرههم له .

اذاً ، تنحصر الغاية المباشرة الأولى من درس التعبير في اعانة الطلبة على أن يتكلموا ــ أن يتحدثوا أو يكتبوا ــ في موضوع من الموضوعات بلغة عربية مقبولة . وينفعهم هذا في حاضرهم ويزيدهم متعة في عملهـم ويعدهم لواجبهم في حياتهم المقبلة فيستطيعون الانتفاع بعملهم وبتجاربهم وبمختلف جوانب تخصصهم ، وأن ينفعوا كأن يتحدثوا في النـاس أو ينشروا في الجرائد والمجلات أو يؤلفـوا الكتب ... أو يدافعوا عـن بلادهم ... او يتعاملوا ، لأن التعامل يجب ان يكون في بلد عربي بلغة عربية .

يطلب هذا ، أي التعبير بالفصيحة من الطلاب كلهم على غير تمييز لأنهم في الصف الواحد متقاربون ، واذ يطلب اليهم ذلك لا يمكـن ان يوصف الطلب بالتعجيز او الشدة في المحاسبة ، ولا سيما اذا وقع عـلى وجهه الطبيعي قائما على شرطين :

١ ــ ان يكون كلامهم في موضوعات تخصهم ويعرفونها .

٢ ــ أن يعاملوا باللطف دون ارغام أو تخويف أو تضخيم لطبيعة الدرس . وتعني اللغة الفصيحة في أبسط دلالاتها وفيما هو مطـلوب فعلا من الطلاب فيها : التركيب السليم المترابط الفقر . المفهم للسامـع والقارىء مع مراعاة مقتضيات قواعد النحو ، هذا هو ما يطلب مـن الطلاب ــ كما قلنا ــ وهو غير قليل . ومع ما يبدو من سهولته فاننـا ــ لسوء الحظ ــ لم نستطع ان نحققه ، ولا أدل على ذلك من ضعف الطلبة وضعف الخريجين والمتقلدين لامور مهمة .

اننا اذا أردنا ان نرفع من مستوى التعليم فلا بد من مراعاة الامور التي ذكرت من اختيار الموضوع المناسب المتصل بحياة الطالب ومن معاملته بالحسنى وتشجيعه وان نسلك في طريقة تدريسنا سلوكا يحفظ لنا التقدم بالمتابعة ـ كما سنرى ، ولا بد من ان يحسن الطالب مواد اللغة العربية الاخرى كالقواعد مثلا ، ولا بد كذلك من تشجيعه على المطالعة لان ذلك يجعله يألف الفصيحة ..

ولعلنا لاحظنا أن كلمة « تعبير » قد سهلت المهمة ويسرت الامر . ولا بد من ان تكون هذه الغاية في أسباب اللجوء الى اللفظة ، والا فقد كان هذا الدرس يسمى الانشاء . ولا شك في أن كلمة الانشاء تعني التعبير . ولكنها يمكن ان تعني ـ زيادة عليه ـ أشياء أكثر مما في مدلوله الحرفي ، أي ان يبدع الطالب صفحات فيها خيال وصور وفيها عاطفة وفكر كما يفعل الشعراء والكتاب . وهذا لا يتهيأ لجميع الطلبة لانه يقتضي موهبة خاصة ، ولا يمكن ان تتحقق هذه الموهبة لدى الطلاب كلهم ، فاذا طالبناهم بالانشاء بمعنى الابداع نكون قد كلفناهم شططا وضيعنا عليهم أيسر ما يمكن ان نطلبه من التعبير .

على ان التحول بالكلمة من الانشاء الى التعبير يجب الا يصبح حرفيا جامدا فنقف من الدرس عند اللفظ والتركيب فيصبح ميتا كأنه درس تكوين جمل موسع ، وانما يجب ان يشجع الطلاب ـ قدر الامكان ـ على الابتكار في حدود مستطاعهم أي انه لا بد من ان نضمن كلمة التعبير بعض مدلولات الانشاء ، والا فليس من المعقول أن يحول التعبير دون أن ينشىء من يستطيع ان ينشىء من الطلاب ، وليس من المناسب ان يحول التعبير دون نمو القابليات الخاصة .

اننا يجب ان نشجع الطالب المجيد في التعبير بأن نثني عليه منفردا

أو أن تثني عليه أمام زملائه على الا نبالغ في هذا الثناء لكيلا تدخل الغرور اليه ونشعر رفاقه بالعجز ، فاذا وجدنا طالبا أو أكثر له قابلية خاصة في الانشاء زدنا من موضوعاته وأرشدناه الى ما يقرأ ويكتب ، وفسحنا أمامه مجالات النشاط الواسع ، لان المدرسة اذ تعد أوساط الناس تعد نابهيهم أو نابغيهم ، فرب طالب منشىء يكون أديبا مرموقا — والطالب النابه يضيق بالقيود ويتمرد على الجمود .

٢ — التعبير التحريري :

ان الكلام السابق يؤلف منهجا للمدرس ويقدم له مفهوما يعينه على تطوير طريقته ، ومع هذا ، لا بد من الالمام بالنقاط العامة للطريقة . وهذه هي :

١ — طبيعة الموضوع .

أ — يحسن (بل يجب) أن تكون الموضوعات في متناول الطلبة وضمن ما يهتمون به . اما مدارها فواسع سعة حياة الطالب .

ب — ان نجنبهم قدر الامكان موضوعات مجردة وموضوعات لا يحسون بقرب منها في الوعظ الاخلاقي ، ونجنبهم موضوعات تتكرر عليهم في الدروس الاخرى من دروس العربية أو الدين او التاريخ مما يمكن ان يسبب لهم مللا ويفقد الميزة الخاصة بدرس التعبير ويخيل اليهم ان درس التعبير درس اعادة كتابة معلومات سابقة .

ج — ان تكون الموضوعات منوعة ، تؤخذ مرة من البيت أو الشارع ومرة من الطبيعة ، ومرة من ذات الطالب في ماضيه أو حاضره أو مستقبله

ومرة من غرائب الواقع أو عجائب التصوير ، من كل ما يثير فيه مكامن الشخصية ويبعث على الخيال والفكر ويوقظ الشعور والعاطفة .

٢ ـ اختيار الموضوع ، ليس من الصالح أن نجمد على طريقة واحدة في اختيار الموضوع لما يسببه ذلك من ملل ولما يحدثه من أساءة الى مفهوم التعبير نفسه ، اذ يخيل الى الطلبة أن التعبير ليس الا هذا الذي يحدهم به مدرسهم من طريقة اختيار الموضوع . وهذا خطأ بالطبع لان التعبير اكبر وأوسع ، ومن هنا وجب التصرف مع حسن هذا التصرف ويكون ذلك :

أ ـ ان يختار المدرس موضوعا يطلب الى الطلبة الكتابة فيه . وفائدة هذه الطريقة معرفة مستوى الصف ومدى الفروق الفردية فيه ، ومعرفة اقبال عدد من الطلبة على هذا النوع من الموضوعات ونفرة آخرين منه ، كما ان من فوائدها أنها تستثمر خبرة المدرس نفسه في هذا الموضوع ، وأنها توفر وقتا على الطلبة اذ يبدأون ـ بمقتضاها ـ التعبير بعد الادلاء اليهم بالعنوان .

ب ـ أن يختار المدرس أكثر من موضوع (اثنين أو ثلاثة) ويطلب الى الطلبة الكتابة فيما يختارون منها . وهذه الطريقة ، اذ تتضمن كثيرا من محاسن الطريقة السابقة تزيد عليها فسح المجال أمام الطالب على باب أوسع .

ج ـ ان يطلب الى الصف أن يكتب كل طالب في موضوع يختاره هو . ومن محاسن هذا تشجيع الطالب وتقريبه من التعبير في أيسر وجوهه وتيسير ميدان الكلام في أمر جربه وعرفه أكثر من غيره .

أما أهم عيوبها ، فانها قد تحير الطالب فيبقى مدة مترددا فيما يختار

وفيما يمكن أن يرضي مدرسه من هذا الذي يختار ، ومنها ، أن الطالب قد يتهيأ للدرس سلفا فيستعين في الخارج بمن هو أحسن منه أو ان يسرق من كتاب أو مجلة •

د ــ أن يمضي المدرس الدقائق الاولى من الدرس في مناقشة مع الطلبة للاتفاق على اختيار موضوع من موضوعات يشترك في تقديمها هو والطلاب وكتابتها على السبورة •

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تجمع ميزات الطرق الاخرى وتلتقي بها رغبة المدرس برغبة الطلبة ــ وأخشى ما يخشى فيها أن يصبح اختيار الموضوع نفسه غاية فيضيع بذلك وقت كثير •

اننا لا نستطيع أن نحد المدرس بطريقة من هذه الطرائق الاربع ، والخير في أن يستعملها كلها في حكمة ودراية لينوع على الطلبة نهج الدرس وليشعرهم بسعة مداه ــ وقد يكون للمدرس خبرة في طريقة أو طرائق أخرى لا بأس باستعمالها أو اختبارها ــ لدى سنوح الفرصة ــ في حدود التعقل •

٣ ــ الكتابة • بعد الاتفاق على العنوان ، يحسن ان ينظر فيه الطلبة قليلا ويتأملوا أبعاده وما يمكن ان يحتوي من مواد تتصل بنفوسهم وآرائهم وتجاربهم ، ثم يبدأوا الكتابة ويسيروا مزودين بالنصائح السابقة من التأني وتجويد العبارة وهندسة الصفحة أي ترك هامش ثم بدء الفقرة بعد ترك بياض مناسب الى اليمين ، ووضع الفواصل والنقاط ، وبدء الفقرة الجديدة بترك بياض الى اليمين مع مراعاة حسن الخط وصحة الاملاء والقواعد ••• الخ •

ولا بأس في أن يقف الطالب بين الفقرة والفقرة قليلا مفكرا بعوامل

الربط اذ لا بد من ان تأتي الافكار متماسكة وان تكون الخطة متصلة الاجزاء •

ويحسن ألا يحد الطالب بعدد معين من الكلمات او الصفحات ، اذ ليس المهم الطول والقصر وانما المهم التجويد في التعبير •

تسهل هذه الطريقة على الطالب العملية اذ تسهل عليه ورود الافكار وتنبه العواطف بمعنى أنها لا تلقى عليه الاشياء من الخارج وانما تستثير فيه تجاربه الخاصة وتشجعه على استثمار هذه التجارب •

ومن ثم يحسن تعبيره ويعد لما هو أكثر من التعبير أي الى الانشاء ، وما يضفي على الكتابة عناصر من الاصالة ـ قد تكون هذه الطريقة أقرب الطرائق الى مناهج الكتاب المبدعين •

انها ، زيادة على محاسنها هذه ، تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيل عنه عقبة التخوف ، حتى اذا أعاد الطالب النظر فيما كتب ووجد نفسه فيه وأنه استطاع أن يكتب شيئا يميزه عما كتبه الاخرون أحس ببهجة تشبه ابتهاج المخترعين والمكتشفين اذ يصلون الى نتائج جديدة ـ انه أديب (صغير) ••

اننا اذ نطلب أن يكون دفتر الطالب نظيفا وصفحته « مهندسة » ، وحتى ان يكتب بين سطر وسطر •• يجب الا نبالغ في ذلك الى درجة التخويف ، ويناسب ان نسمح له بأن « يشطب » هذه الكلمة ، ويلغي هذه الجملة وان يكتب كلمة جديدة على كلمة غير مرغوب فيها رأى انها غير مناسبة بعد أن كتبها • واذا كان كبار الادباء يفعلون هذا ، فلم نحرمه على الناشئة من الكتاب ! بل ان من الادباء (والشعراء) من يعيدون النظر فيما يكتبون فيغيرون كثيرا ويكون ما كتبوه أول مرة (أو ثاني مرة ••)

مسودة لا يرون بدا من تبييضها فيما بعد • وهذا أيضا ممكن ان يسمح به للطلبة ـ على الا يكون قاعدة فتستغل استغلالا سيئا ، ويصبح مفهوم التعبير لديهم : تسويدا وتبييضا •

تخصص اذا ، خمس دقائق أو أكثر قبل نهاية الوقت المخصص للكتابة يعيد الطالب خلالها قراءة ما كتب ليصحح ما يستطيع تصحيحه في النحو والاملاء وما الى ذلك •

ثم تخصص الدقائق الخمس الاخيرة لجمع الدفاتر ، ويحسن ان يتبع في الجمع الطريقة النظامية المعروفة بأن يسلم كل طالب دفتره للطالب الذي أمامه وهكذا •• ولا بأس في أن تهجر هذه الطريقة اذ أحس الطلبة بأن فيها استصغارا لشأنهم •

٤ ـ التصحيح • ليس التصحيح سخرة أو ضريبة على المدرس ، وانما هو جزء لا يتجزأ من واجبه ، عليه ان ينصرف له ويخلص فيـــه ويخصص له وقتا مناسبا يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتـــره دون مؤثرات خارجية •

وليس من المعقول أن يكون التصحيح « شكليا » يقرأ فيه المدرس سطرا هنا أو هناك ، ويضع اشارة بالقلم الاحمر هنا أو هناك • وليس مفروضا أن يؤدي واجب التصحيح الفرص (الفسح) لان في ذلك ضياعا للغاية التي وجدت الفرص من أجلها وضياعا للغاية التي كان التصحيح بسببها • وسيكون التصحيـــح ـ في أحسن حالاته ـ نـاقصا ، أبتر ، ارتجاليا حتى اذا تسلم الطالب دفتره عد السطور غير المصححة والخطأ غير المنبه عليه أمورا صحيحة ، وذلك من حقه لانها مرت على المدرس •
يجب ان نراعي لدى التصحيح أمورا كثيرة ، منها :

١ ــ الالفاظ والتركيب •

٢ ــ تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عليها ، والابانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها •

٣ ــ النحو •

٤ ــ الخط •

٥ ــ الاملاء •

٦ ــ هندسة الصفحة •••

وتكون عملية التصحيح بأن يقرأ المدرس قراءة دقيقة واعية مصححا بالقلم الاحمر ما يلاقي من خطأ في النحو والاملاء والتركيب ••• ثم يكتب في آخر الصفحة أو آخر الموضوع جملا تبين للطالب مناطق قوته وتشير الى مناطق ضعفه • ولا بأس في أن يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد داعيا الى ذلك •

أما الدرجات وهي طريقة رسمية متبعة فان أكبر ما يخشى فيها أن تصبح الدرجة غاية لدى الطالب ، يقف عندها ويجادل من أجلها ،وكثيرا ما يشعر الطلبة بالعجز اذا كانت درجتهم واطئة ــ ولذا حسن أن يستغنى عنها لدى الامكان •

والمفضل لدى التصحيح أن تكون بين المدرس والطالب اشارات متفق عليها تسهيلا للعملية واقتصادا في الوقت •

بعد أن ينتهي المدرس من التصحيح ، يلقي نظرة على الدفاتر ويثبت على ورقة خاصة (أو دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها ،وخلاصة

للنصائح التي يحسن أن يقدمها ، كما يثبت عناصر التجويد وأسماء البارزين من الطلاب ، لان التصحيح ـ كما يجب أن يكون ـ نوع من النقد بمعنى أنك لا تغفل الاشادة بعناصر الجودة لدى تنبيهك على مواطن الرداءة ولا تستغني أحيانا عن التوضيح والتحليل .

عندما يبدأ الدرس التالي للتعبير يحضر المدرس الدفاتر معه ، ويعلن تنبيهاته ايجابا وسلبا ، ويكتب على السبورة ـ مستعينا بالطلبة أنفسهم ـ تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحوا أو املاء (ولا يثبت على السبورة الا الصورة الصحيحة) أو ما أشبه ذلك . ثم يوزع الدفاتر بالطريقة المتبعة نظاما لانه ان يوزع الدفاتر قبل هذا التصحيح يشغل الطلبة باختلاس النظر الى الدفاتر عن الانتباه الى التصحيح نفسه .

ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به . ثم يطلب المدرس الى الطلبة المتفوقين أن يقرأوا ما كتبوه . ويحسن بالمدرس في هذه الحالة :

أ ـ أن يعلق قليلا على كل موضوع وأن يشرك الطلبة المستمعين في هذا التعليق .

ب ـ أن تكون قراءة التلاميذ جيدة حسنة الاداء كأنهم يقصدون الى التأثير في السامعين ونقل آرائهم وشعورهم اليهم ـ مع مراعاة النحو بالطبع .

ج ـ أن ينوع المدرس بين الطلبة القارئين ، فلا يجعل القراءة وقفا على طالب أو طالبين معينين في كل حصة من حصص الانشاء دفعا لما يستولي على هذا الطالب أو الطالبين من الغرور ، ولما يلحق بالآخرين من شعور بالعجز أو التأخر .

وقد يكون مناسبا أن يطلب الى الطلاب أو الى عدد منهم اعادة كتابة التعبير مصححا في بيوتهم لان ذلك يلزمهم — على وجه طبيعي — النظر في التصحيح ، زد على انه يعودهم اعادة النظر فيما يكتبون طلبا للكمال وحرصا على الدقة . وقد يكون طلب اعادة الكتابة خيرا من الزام الطلبة كتابة الصحيح وحده منقطعا عن أصله .

تتبع هذه الطريقة من التصحيح في أول العام الدراسي وفي الصفوف الاولى بخاصة ، حتى اذا تقدم الوقت وتقدم الطلبة أمكن اختصار بعض خطواتها والتخفيف من بعض متطلباتها والاكتفاء منها بالجوهري وبما تقتضيه الحال . وقد يستغني المدرس عن أن يصحح كل خطأ يراه في كل دفتر بأن يضع للطالب اشارة تبين موضع الخطأ وتترك له فرصة التصحيح عندما يكون الخطأ سهل التصحيح عليه . ولا بد للمدرس في هذه الحالة من أن يلقي نظرة يفحص بها مدى تطبيق طلبته لهذه العملية .

وواضح من هذا أن التعبير وتصحيحه يقتضيان وقتا وجهدا ، واننا اذا طلبنا الى المدرس أن يقوم بهما على الوجه الاكمل وجب أن نساعده بالوقت الكافي ويكون ذلك مثلا — بتقليل عدد حصصه أو تقليل عدد الطلاب في الصف الواحد وبتحديد عدد الموضوعات التحريرية خلال العام .

ولا بد لتحديد عدد الموضوعات من حساب ساعات التعبير التي يأخذها الطالب خلال العام الدراسي . فاذا كان ما يمكن أن يتلقاه عمليا لا يزيد على عشرين أسبوعا أي عشرين حصة ، فليس من المعقول أن نطلب عمليا عشرين درسا تحريريا ، وانما المعقول أن يتراوح ما يطلب — في الحالات الطبيعية — بين ٨ الى ١٢ درسا لان المسألة مسألة

نوعية وتوجيه وفائدة • ولا تتحقق هذه المسألة من دون تصحيح دقيق وايضاح معاني هذا التصحيح للطلبة وقراءة نماذج من تعبيرهم ، بمعنى انك تطلب اليهم ان يكتبوا في درس وأن تبين لهم الصح من الخطأ وأن يقرأوا في درس آخر •

وقد يستعان على زيادة عدد الموضوعات التحريرية بوسائل أخرى، منها :

أ ــ ألا يصحح المدرس كل موضوع ، كأن يصحح مرة ولا يصحح أخرى ــ ولهذا خطره وضرره •

ب ــ أن يصحح لعدد من الطلبة في موضوع ولعدد آخر في موضوع ــ ولهذا ضرره • • •

ج ــ أن يطلب الى الطلبة كتابة موضوعات في بيوتهم على سبيل الاختيار ولدى توافر الوقت عندهم • وهذا ينفع الطلبة الراغبين في التعبير ولكنه لا يلزم الآخرين وهم الاكثر ، كما أنه لا يخفف من ضيق وقت المدرس •

د ــ ان يلزم المدرس الطلبة كلهم بأن يكتبوا بين الحين والحين موضوعاتهم في البيت • ولكن هذا لا يحل مشكلة الوقت ، وانه كثيرا ما يدفع الطلبة الى النقل من الكتب والمجلات أو الى الاستعانة بمن هو أقدر منهم •

على أن هذين المحذورين لا يمنعان أبدا من الطلب الى الطلاب ان يكتبوا خلال السنة موضوعين أو أكثر في بيوتهم يدخلان ضمن العدد المقرر ، ليتسع وقت المدرس للتصحيح والارشاد ، وليرى الطالب مجالا

جديدا من مجالات الكتابة ولونا من ألوانها ــ بشرط أن يتتبع المدرس طلبته ويعي مقدرتهم ويطمئن الى صدقهم واخلاصهم •

★★★

وهناك حالة أخرى من حالات التعبير ، يختلف فيها الطالب عما يكون عليه وهو يعالج أمورا عاطفية أو تجارب ذاتية ، أي عندما تكون تعبيرا فقط و « تقرب أن » تكون « بحثا » بأن يطلب فيها الكلام على موضوع من موضوعات الادب (او التاريخ ••• او الفكر •••) . وغالبا ما يكون قولا مهما لناقد أو مؤرخ أو فيلسوف يلقى الى التلاميذ قصد أن يوضحوه ويبينوا مدى فهمهم لاقطاره ثم مناقشته مؤيدين اقوالهم بالأدلة والأمثلة •

ويصلح هذا ان يكون صفيا ، ويكون كلام الطلبة في هذه الحالة أشبه بالاجوبة الانموذجية في اختبار من الاختبارات •

ويشترط ــ فيما يشترط ــ للنجاح فيه ــ أمور منها :

١ ــ التأمل الطويل في الموضوع وتقليب النظر في جميع زواياه من ايجاب وسلب ومن صواب وخطأ وما يتصل بكل ذلك من معلومات سابقة وآراء وشواهد •

٢ ــ رسم خطة تبين الاقسام الرئيسة للجواب بفروعها المهمة والربط بين الاجزاء مع المقدمة والخاتمة •

٣ ــ ملء نقاط هذه الخطة وتغذيتها بالمادة اللازمة مع زيادة ما يستدعيه السير العملي بالاجابة من جديد وضروري ليصبح الهيكل العظمي السابق جسما ذا روح وقوة •

٤ ــ اللغة ، في لفظها الفصيح وتركيبها السليم ووضوحها المبين في دقة ورصانة واحكام وروح علمي بعيد عن الاوهام والانفعال والثرثرة •

وهنا يكمن الدور الاساسي للتعبير ، والغاية المهمة من التدريب على هذا الضرب من الكتابة ، أي التعود على التعبير العلمي في عرض قضية من القضايا ووجهة من وجهات النظر مما يعتري أي انسان في حياته اليومية ، ومما يجب ان يتمكن منه أي فرد من المواطنين •

والطالب معرض لدواعي هذا العرض للاشياء في كل اختباراته وكل دروسه ــ لان الاجابة في أي مادة يجب أن تكون محكمة الخطة سليمة اللغة حسنة الحبك •

وكما يصلح هذا « التعبير » لان يكون صفيا يعتمد مخزون الطالب وذاكرته وذكاءه ، يمكن ان يكون بيتيا ، واذا كان بيتيا حق للطالب ــ بل وجب عليه ــ الاستعانة بالمراجع والمصادر من كتب ومجلات لاستكمال مادة موضوعه ، وحق عليه ان يكون أكثر دقة وأجود سبكا •

وقد تكون هذه الحالة من التعبير ــ الحالة التي يقرب أن يكون فيها بحثا ــ هي الوحيدة التي تشترط فيها الخطة ، اما الحالات الاخرى ــ الشائعة التي يكون فيها التعبير ضربا من الانشاء فلا تشترط ولا تحسن ــ بل وجب ــ الاقلاع عما يسمى برؤوس الاقلام ، تلك « الرؤوس » التي يكتبها المدرس على السبورة ثم يطلب الى التلاميذ الكتابة في حدودها فلا يعملون أكثر من ربطها ببعضها بوسائل مفتعلة وتأتي النتائج متقاربة في الركة والجفاف والضمور •

٣ ـ التعبير الشفهي

يجب ان نعين عددا من الساعات ، نخصصها للتعبير الشفهي ، ويمكن ان تكون هذه خمسا أو ستا تضاف اليها « الفضلات » التي تبقى من وقت تصحيح التعبير التحريري تستغل في كلام شفهي يتصل بالموضوعات المصححة •

ويقال في الشفهي ما قيل في التحريري جملة مع ملاحظة بديهية هي انه يعتمد اللسان بدل القلم ويعتمد الارتجال عوضا عن التحضير وانه يرمي الى تربية الجرأة واعداد الطلبة الى الكلام عندما يستدعي المقام ـ وكثيرا ما يستدعي •

التعبير الشفهي : أن يتكلم طالب الى طلبة صفه في موضوع يقترح عليه ، او يقترحه هو مبينا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الاداء الى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل •

وأهم الصعوبات التي يلاقيها الطالب في ذلك : الخجل وما يولد من ارتباك يضعف من السيطرة على الموقف • ولا شك في أن المرانة تخفف من شدة الارتباك وتشجع الطلبة على الاستمرار • ان نجاحا في التعبير الشفهي يشعر الطالب بنشوة النصر ويدفعه لان يكرر المحاولة ويكررها •

ان النجاح في التعبير الشفهي الصفي يجعل المواقف المناظرة سهلة ميسورة ولا شك في ان البلاد ، فيما تمر به من خير وشر ، تحتاج الى من يتكلم لها وعنها في الداخل والخارج ولا يتهيأ لها الابناء « النجباء » ما لم يعدوا مبكرا الى هذه المهمة •

يحسن ان يبدأ التعبير الشفهي مذ بداية السنة الدراسية ، ثم يباشر على مدد متبادلة مع التحريري •

وليس هذا الدرس — كما يبدو وكما يريد ان يكونه عدد من المدرسين — درس فراغ واستراحة ، لانه صعب في حقيقته ، جليل في غايته ، وهو يلزم المدرس بحذر دائم ويقظة تامة ويقتضيه ان يمسك بالزمام في القيادة الواعية الحكيمة ، والا فقد النظام وسادت « الفوضى » وضاعت الفائدة المتوخاة •

التعبير الشفهي على عدة وجوه ، منها :

١ — كلام عن موضوع يقترحه المدرس ، أو الطالب أو عدد من الطلبة •••

٢ — حوار بين طالبين في موضوع من الموضوعات ، يأخذ فيه كل طالب طرفا منه ، وقد يمثل فيه لونا من الالوان ، فيكون طالب الصيف والآخر الشتاء ••• الخ •

٣ — خطابة بلهجة الخطيب •

٤ — تهنئة أو تعزية •• دعاء •• او مناجاة ••

٥ — رواية قصة واقعة أو خيالية ، مبتكرة او مسموعة أو مقروءة •

٦ — وصف منظر طبيعي أو مشهد اجتماعي ••••

٧ — دفاع عن حق في مسألة انضباطية •• أو في محكمة أو مجلس •

٨ ــ تمثيل الصف أو المدرسة في حفلة أو مؤتمر •

ندع الطالب يتكلم في شيء معقول من الحرية ، ونشجعه على الاسترسال ايحاء له بالثقة والمقدرة ، فانه اذا نجح مرة أو أحس بالنجاح عاد الى الكلام ثانية وثالثة وكلما تكرر الموقف اصلح من شأنه وكان مجال جديد لتنبيهه بأسلوب جديد • اما في المرة الاولى فلا يستحسن التصحيح الكثير ، وليس من المقبول ان يقاطع لكل صغيرة وكبيرة ــ ان مداراة الطلبة في هذه المرة أمر عسير يجدر بالمدرس ان يحسب حسابه ويعد له العدة من اليقظة التامة وتقدير النسب اللازمة •

اما في المرات التالية فيكون الامر ايسر ومجال الملاحقة أوسع ، والمفضل على أي حال ، أن يترك الطالب يتكلم ولا ينبه الا قليلا ولدى الخطأ الذي يضر • أما الطلبة فيستمعون ويثبتون في أذهانهم المهم مما قال زميلهم والمهم مما اصاب فيه أو أخطأ من نحو وصرف وتركيب وتسلسل أفكار ••• حتى اذا ما انتهى أشير اليهم بابداء ملاحظاتهم مبتدئين بالايجابي منها ، منبهين على الادب واللياقة لدى الكلام كمن كان رائده الحقيقة وحدها • ولا بأس في أن تسجل هذه الملاحظات كلما تقدم الطلبة في التعبير الشفهي وزادت خبراتهم في واجبهم ازاءه •

واذا وجد في الطلبة من يخالف الفكرة التي عرضها المتكلم أمكن اتخاذ ذلك الاختلاف سببا لحوار ونقاش بين الطالبين فيكون بذلك فرصة طبيعية للتعبير الشفهي ولتوطيد أدب المناقشة •

خاتمة :

التعبير درس من صميم الحياة مادة ووسيلة • وهو اذ يعنى بعموم الطلبة ، يستثير في خصوصهم ــ اذ يصبح انشاء ــ كوامن المواهب

المبدعة فيضيف بذلك الى النفع المباشر الشعور بالارتياح لدى تتاج عليه سمات الاديب ، وخدمة البلاد باعداد ادبائه ...

وهو ــ كالمطالعة وأزيد في امكان عده درس الدروس ، ولـــكن هذا النفع الذي يمكن ان يؤديه للدروس الاخرى يجب ان يبقى على الهامش من الهدف الذي قام من أجله ، ويكون الانتباه الى مسائل النحو وما اليها بقدر ما تمس الحاجة الملحة خوفا من الجور على الجوهر .

الفصل الرابع

القواعد (النحو)

بعد تحقيق ما جاء في الفصل الأول من هذا الكتاب ...

١ ـ يقرأ المدرس الموضوع في الكتاب المقرر قراءة واعية تكاد تكون دراسة جديدة ، ثم يتأمله طويلا ، فينظر ما كان منه مرتبطا بمعلومات الطلبة السابقة ، وما كان سهلا ، وما يمكن ان يكون صعبا يثير مشكلات .

٢ ـ يعمل على حل المشكلات العلمية بالرجوع الى المصادر .

٣ ـ يزيد في التحضير على المادة المقررة استعدادا لمواجهة اسئلة الطلبة وانتظارا لفرصة الزيادة .

٤ ـ يحل تمرينات الكتاب لكي يسيطر عليها ويحتاط لما قد يكون بعيدا عنه أو يكون خطأ في التمرين نفسه .

٥ ـ التفكير في الطريقة المناسبة ، بعد استعراض الطرائق العامة وتطبيقها بوجه الخصوص على مادة القواعد .

وهذه الطرائق هي : الالقائية ، والتكشيفية (السؤال والجواب)، والاستقرائية والاستنتاجية • ولا شك في أن الاستقراء التكشيفي أنسب للقواعد ، ولكن المدرس يضطر أحيانا الى الالقاء أو الاستنتاج أو المزج بين الطرائق نزولا عند ضرورات خاصة تتعلق بمستوى الطلبة وبطبيعة الموضوع •

الالقائية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها ، ويبقى الطلبـة مستمعين • وتكون التكشيفية باشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهـم والاستناد الى ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهـة وحب استطلاع ويقوم المدرس فيها بدور المدير والموجه •

ولكل من الطريقتين محاسن ومساوىء ، وتختلف هذه المحاسن والمساوىء تبعا للظرف والموضوع • ومن عيوب الالقاء ان يقع العبء كله على المدرس ، اما الطلبة فلا يكادون يسهمـون بشيء الا التلقي ، وكثيرا ما يتركون المدرس في واد ويسرحون في واد آخر ، زد على أن التلقي نفسه لا يجعل المادة عميقة في نفوس الطلبة ، لانهم فيها سالبون• اما محاسنها فتأتي عندما يكون الدرس المقدم صعبا على التلاميـذ ولم يكن لهم به سابق عهد ، وعندما يسعى المدرس في كسب الوقت لـدى تقديم مادة منسقة لا يتخللها استطراد •

وتقف التكشيفية على الطرف الآخر من الالقائية ، فمن محاسنها أنها تفيد مما لدى الطلاب من أوليات الموضوع وسوابق التجارب وانها تشعرهم بشخصياتهم وتدخل اليهم سرور الاكتشاف وفي ذلك ما يزيـد المادة رسوخا وتمثلا ، ويزيد الطالب رغبة وانتباها ، ويهيىء للمدرس أن يعرف تلاميذه جيدا ويقدر مستوياتهم ويدرك ما استوعبوه، ويعالج كل حالة بما تقتضيه •

ان عبء هذه الطريقة على المدرس ليس قليلا لانه لا بد من بذل الجهد في توجيه الاسئلة وفي استحصال الاجوبة وفي مراعاة الفروق الفردية وفي استثارة الهمم وضبط النظام ... الخ ، ولكنها على أي حال أجدر بالاحترام وأولى بدرس القواعد من الالقائية •

أما ما يذكر من عيوبها فما تستغرق من وقت طويل ، وما قد يشعر به الطلبة من العجز لدى صعوبة الاسئلة الموجهة •

وتأتي الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتها الى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التي تبدأ بالامثلة وتنتهي بالقاعدة ، والاستنتاجية وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالامثلة •

ومن محاسن الاستقرائية أنها تبدأ بما هو قريب من الطالب وملموس لديه ومعمول به ، وعلى هذا لا يكون فيها غريبا عن الدرس ولا يحتاج الى جهد زائد عن سنه في الفهم • وهي — بهذا — أصلح في درس القواعد ، وأقرب الى مقتضيات التربية الحديثة التي توصي دائما بالبدء بمستوى الطلبة وبما هو لديهم في بيئتهم ، والتدرج من القليل الى الكثير ومن المادي الى المعنوي • أما الاستنتاجية فهي تبدأ بالمجرد، وهذا يثقل على ذهن الطلبة ويبعد عن مداركهم •

ويلاحظ انه يمكن ان تقدم الالقائية او التكشيفية استقراء او استنتاجا لان هذه الطرائق يمكن ان تتداخل • واذ ثبت ان لكل من هذه الطرائق محاسن ومساوىء ، وجب ان يتأمل المدرس كل ذلك ، ويتصرف بحسب مقتضى الحال ، ويحسن ان يستعين بأكثر من طريقة في وقت واحد اذا لزم الامر ، مراعيا طبيعة الدرس ومستوى الطلبة •

وخلاصة موقفك التحضيري أنك تستعرض المادة والطرائق متصورا

نفسك في الصف مع الطلبة لتأخذ من الطرائق ما يناسب ، حتى اذا انتهيت الى قرار حاسم سجلت خلاصته في خطتك : ابدأ بـالسؤال والجواب مستقرئا مستعينا بما لدى الطلبة من علم بالموضوع حتى اذا وصلت صميم المادة الجديدة وأدركت صعوبة الاستقراء لجأت الى الالقاء لمدة معينة ، أعود بعدها الى السؤال والجواب عن نقاط وردت في المادة التي القيتها وعن نقاط أحسبها في متناول الطلبة • ثم أصل الى القواعد مشاركا الطلبة في هذا الوصول ، طالبا اليهم تفسيرها مجددا لاستدل على مدى ما استوعبوه ، فاذا اطمأننت ، انتقلت الى مرحلة التمرين •

٦ ــ في الخطة الانموذجية تكتب المادة التي يتطلبها الدرس كلها شارحا كل خطوة تخطوها وكل نقطة تستعد لها ، وتكتب الدرس كما سيكون (على ألا يكون تنفيذك لبنود الخطة جامدا بليدا وانما تكون مستعدا لتصرف معقول يقتضيه مقام لم تحسب له الحساب) •

تقول ما فائدة هذه الخطة وأنا أدرس طبق كتاب مقر على طريقة معترف بها رسميا ؟ وفي الجواب نعلم ان الكتاب مهما يكن كاملا يترك مجالا للمدرس وتبقى فيه ثغرات يملؤها المدرس • ثم انك في خطتك ودرسك لا تعيد ما جاء في الكتاب حرفا حرفا ، لانك ان فعلت ذلك ، فقد الطلبة الثقة بك وحسبوك حافظا ناقلا لا شخصية لك ، واستغنوا عنك بالكتاب فلم يصغوا اليك ، زد على ما يوحيه ذلك الى الطلبة من أن درس القواعد محدود معدود في أمثلته وقواعده وتمريناته كأن لم يكن شيء أوسع منه ، وكأن لم تكن الحياة كلها مداره • ومن هنا وجبت الخطة الجديدة والامثلة الجديدة وليست مهمتنا في حصر العلم بالمثل الذي يذكره الكتاب ، وانما هي أن يعلم الطلبة أن مثل الكتاب واحد من عشرات بل مئات ، وان أيّاً منا يستطيع أن يأتي بما يناظره ــ وقد يفوقه

ـ مما نلاقيه في حياتنا اليوميـــة نحن ، فيبعدنا عـــن الاجترار والتكرار ويقربنا من الحياة والابتكار •

٧ ـ اعمل كل حسابك لان تبقى الدقائق الخمس الاخيرة للتنبيهات العامة والخاصة وتعيين التمرينات وتحديد واجبات الطلبة فـــي الدرس المقبل •

٨ ـ تطلب ـ فيما تطلب ـ الى الطلبة أن يقرأوا في البيت الدرس الذي انتهيت منه في الكتاب • ولا شك في أنهم سيفهمونه هـــذه المرة ، وسيكونون مسرورين لفهمهم علما في كتاب •

٩ ـ تطلع الاستاذ المشرف ـ ان كنت مطبقا ـ على الخطة لتصلح ما يمكن ان يبين لك من خطأ ورد فيها ، فتكمل النقص ، وتهمل الزيادة ـ ولا تتهاون في ذلك •

١٠ ـ اذا حان وقت الدرس ، تدخل الى الصف مبكراً ، وتذكر انه اذا كانت هندسة استعمال السبورة مهمة في كل درس ، فانهـــا في درس القواعد مهمة جداً •

١١ ـ تبدأ تنفيذ خطتك ، ولا يحسن ان تضعها امامك وتنظر لدى كل خطوة لان ذلك يغض من شأنك ، واذا وردت عليك اسئلة وانبثقت مشكلات لم تحتط لها في الخطة ، فان عليك التماسك وحسن التصرف والرجوع الى رصيدك في علمك وشخصيتك ، فاذا كان السؤال محرجا وكنت تجهل الجواب كل الجهل ، فلا بأس في أن تلجأ الى شيء من الدهاء في تجنب مواجهته (مؤجلا ذلك الى فرصة أخرى تتهيأ فيها وتوجد الظرف المناسب) ويبدو أنه لا بأس في ان تعترف بجهلك اذا كان السؤال خارج نطاقك وخارج مدار اختصاصك أو عملك على الا يتكرر ذلك منـــك •

لان الطالب يحسب ان المدرس يعرف كل شيء . وفي هذه النظرة شيء من النفع وشيء من الضرر ، اما النفع ففي الثقة التي يحرزها المدرس في نفس الطالب ، واذا حصلت الثقة أصغى وفهم واستوعب ، اما الضرر فيأتي من توطد مفهوم غير معقول في ذهن الطالب ، فليس على وجه الارض من يعرف كل شيء في كل لحظة . واذا كان في المسألة نظر ، فمما لا شك فيه ، ان الاعتراف بالجهل خير من الجواب الخطأ .

كما يحدث ان تجدّ مشكلات في المادة ، يحدث ان تحصل مشكلات في الطريقة فان كنت عرضت المادة الفلانية من درسك على الطريقة الاستقرائية ثم رأيت الامر صعبا لدى التطبيق ، وجب ان تطوي صفحة الاستقراء والتكشيف وتعود ـ بلباقة ـ الى الالقاء والاستنتاج ، ولا ضير عليك ، لان الاصل في وضع الخطة ايصال المادة على الوجه الانسب. واذا سألك سائل عن مخالفتك الخطة كان لك من واقع الحال ما يشفع .

١٢ ـ ينتهي الدرس بانتهاء الوقت . ويخصص الدرس التالي للتمرينات .. هذه التمرينات تطول وتقصر تبعا لطبيعة الدرس والمنهج المقر وعدد الحصص في العام ، فاذا اتسع ذلك اكثرنا من التمرينات لما لها من خطورة في تأكيد الدرس بل انها تكاد تكون طريقة اخرى للاعادة ان لم تكن طريقة أخرى للتدريس .

أول تمرينات تعنى بها هي تمرينات الكتاب ، لان الطلبة ملزمون بها الزاما تاما . فاذا كانت هذه التمرينات تتناسب مع الوقت طلبت حلها كلها . واذا كانت أكثر مما يتسع الوقت والجهد وكانت كثرتها ناتجة عن تكرار وقائمة على مشابهة ، علّمت لهم على مختارات منها ، فاذا حلوا هذه المختارات كان بمستطاعهم حل نظائرها .

ويحسن ان تضيف بين الحين والحين تمرينات غير موجودة في

الكتاب ، ليعلم الطلبة أن الكتاب ليس كـل شيء ، وليتعودوا الخروج عن المحيط الضيق وليروا في وجودك ضرورة أخرى لا يسد مسدها هذا الكتاب •

والاصل في التمرينات ان يحلها الطالب في البيت معتمدا نفسه مطبقا ما وعاه في الدرس والكتاب ، مترفعا عن الغش وعن السرقـة من دفاتر الاخرين • ويستطيع المدرس ان يقلل من فرص الغش بالتحذير والمتابعة والاشراف المتصل ولا بأس في ان يتصل بولي الطالب اذا خامره شـك وعجزت وسائله الخاصة •

يحل الدرس الثاني ، فتطلب الى الطلبة ان يفتحوا دفاترهم وتخرج طالبا ليكتب على السبورة فيحل قسما منها ثم تطلب الى طالب آخر ليحل قسما آخر ••• وهكذا ، اذ لا بد من اشراك اكبر عدد من الطلبة في الحل• واذا أخطأ طالب استعنا بطالب آخر وآخر ، فاذا عجزوا تدخلت وصححت الجواب شارحا الحال ، لان وقوع أكثر الطلاب في الخطأ دليل على جهل عام بمادة السؤال •

ثم نطلب الى الطلبة انفسهم أن يصححوا ــ بالاستعانة بالسبورة ــ ما وقع من خطأ في دفاترهم •

الاصل في الحل ان يشمل التمرينات بفروعها ، ولكن ضيق الوقت يسوغ ــ كما رأينا ــ الاكتفاء بمختارات منها تقاس عليها البقية الباقية •
ثم نجمع هذه الدفاتر بالطريقة النظامية لنلقي عليها نظرة نصحح بها ما سها الطلبة عن تصحيحه • ثم تعاد الدفاتر ويطلب من التلاميذ مراجعتها ويحسن أن تكون الاعادة من دون درجات ، لان الدرجات في هذه الحالة تفسد مفهوم الطلبة وتدفعهم الى الغش اذ تصبح لديهم غاية اهم مـن الحقيقة نفسها •

ان الوقت لا يسمح للمدرس لان يصحح التمرينات دائما في الصف ولذا لا بد من أن يقوم المدرس نفسه بتصحيح كله (أو بعضه) في البيت مصطلحا والطلبة على اشارات منبها على المهم مما يرى في درس مقبل •

١٣ — موضوعات القواعد مترابطة متكاملة ، ولذا كان من المناسب أن يبدأ المدرس درسه الجديد بأسئلة يلقيها على الطلبة عن الدرس السابق ليرى مدى ما استوعبوه وليشعرهم أنه متابع لهم وليتخذ من هذه الاسئلة سلما الى الدرس الجديد ••

١٤ — تكوّن اكثر خطوات درس القواعد فرصا لبيان وحدة درس اللغة العربية ، ففي الامثلة يمكن ذكر بيت مما يحفظه الطلبة في النصوص أو انشاء جملة مناسبة ، ولدى التمرينات يمكن الرجوع الى المحفوظات أو الى كتاب النصوص •• ، أو حتى كتاب التاريخ (والجغرافية) اذا كان بين أيديهم ، واطمأن المدرس الى وجود شيء مما يبتغيه في الصفحة التي يختارها للتمرين •

١٥ — تكون أكثر دروس اللغة العربية مجالا حيا لتطبيق القواعد ، القراءة ، التعبير ، النصوص ••• الخ فيجب ان نتنبه الى ذلك ونستغل فرصته ، فلا نتهاون بالقواعد لديها ، على الاّ تبلغ عنايتنا بالقواعد هذه ان تكون غاية او ان تصبح جورا على جوهر الدرس نفسه •

١٦ — كان القدامى يخصصون وقتـا طويلا من يومهم وعمرهـم لدراسة القواعد ، وكانت الدراسة تجري — في الغالب — على حلقـات ويقوم فيها نقاش يسهم فيه الحاضرون • وكثيرا مـا كانت تثار هـذه المشكلات لدى قراءة نص والعمل على تفسيره واعرابه — ولا شك في ان هذه الطريقة جيدة • ولكنها مما يصعب — ان لم يستحل — تطبيقـه في النهج الذي نسير عليه اليوم •

وربَ مدرس متمكن يستطيع ان يحقق بعضا منها ــ وهو امر مرغوب فيه •

ثم « تركزت » الدراسة وأصبحت لها كتب خاصة ومتون معينة وشروح كثيرة لهذه المتون يحفظها الاستاذ والتلاميذ حفظا ويستعيدونها نصا ، وربما ساروا سيرا غير منطقي فبدأوا بالصعب او بما لم يكن للطالب به سابق عهد ، وربما الزموا هذا الطالب باعراب « بسم اللـه الرحمن الرحيم » قبل دراسة أي شيء من النحو وقبل دراسة حروف الجر، وتلك طريقة انتهت الى أن تكون ميتة تستنفد قوى كبيرة لقاء ثمرة صغيرة •

وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا ان الطريقة (بل الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة فعملوا محاولات شتى للتجديد والتخفيف والملاءمة • كان منها ــ مثلا ــ محاولة الغلاييني • ولكن هذه لم تحل المشكلة لانها لا تزيد كثيرا على كونها ضربا جديدا من الاساليب القديمة • وكان من خير المحاولات الاولى ، محاولة (حفني ناصف) وجماعته في الاجزاء التي ألفوها باسم « قواعد اللغة العربية » فاستطاعوا أن يقتربوا شيئا من مستوى التلاميذ مادة وطريقة ، وكان طبيعيا أن يسيروا على شيء من الاستقراء : أمثلة ، ايضاح ، قاعدة ، تمرينات •

ثم كان أوج هذه المحاولات في هذه الطريق : « النحو الواضح » وقد أقر للمدارس فنجح نجاحا ملحوظا ثم لم يلبث أن نزل قدره لاسباب منها :

١ ــ المبالغة في الاستقراء •

٢ ــ حشره مواد صعبة غير مفيدة لا تناسب سن الطالب ولا ترتبط

بحاجته « اليومية » • ولم يكن عبثا ان يسميه طلبة المتوسطات في العراق « النحو الغامض » •

٣ ــ كان كتابا للمدرس اكثر منه للطالب •

جرت بعد « النحو الواضح » محاولات شتى ، لم تزد في أغلبها على كونها تشويها له او سرقة منه •

واذ كان هذا يجري في المدارس الثانوية ، كان يجري في الجامعات والمجامع وعلى صفحات المجلات نقاش طويل وحاد عن تيسير النحــو ، وارتفع الموضوع الى أعلى درجاته في كتاب « احياء النحو » لابراهيم مصطفى وقد تأثر به عدد غير قليل من الباحثين والمؤلفين وامتد نفوذه الى منهج الدراسة الابتدائية والثانوية حتى الف كتاب في ضوئه واقر تدريسه ولكن الكتاب لم يصمد ولم يثبت أنه تسهيل وتيسير • وما زال المختصون يبحثون عن مخرج •

وأقل ما تدل عليه هذه المحاولات ان النحو درس صعب على الطلاب وانه لا يمكن الافادة منه كما يجب وهو على وضعه الحالي •
ولا بد للمدرس من ان يلم بهذه المحاولات وينتفع منها بمقدار ما يتصل بعمله وتجربته •

خاتمــة :

ان أية طريقة لتعليم قواعد النحو تبدو مفتعلة لانها تدرس هــذه القواعد كأنها أمر مستقل وغريب عن الطالب ، ولذلك فان المدرس الناجح هو الذي يستطيع ان يجعل النحو مادة حية مألوفة في عالم الطالب ــ وهذا عمل صعب جدا يقتضي شخصية خاصة تجمع الى غزارة المادة وهضمها وطرائق تقديمها المرانة واللباقة •

الفصل الخامس

النصوص

بعد تحقق ما جاء في الفصل الاول من هذا الكتاب نلاحظ :

١ ـ النصوص : في أبسط تعريفاتها ، مختارات من الشعر والنثر تقرأ انشادا أو القاء وتفهم وتتذوق ، وتحفظ (عادة) رعاية لجمال سبكها وبهاء أفكارها لحاجة اليها في الحياة واحتفاظا بها على أنها من التراث الخالـــد .

وفي ضوء هذا التحديد تتعين مراكز الثقل من الدرس وتتحدد الطريقة .

٢ ـ واذ تقول « مختارات » نقصد الى أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الانشاء ، فهي مقتبسات لاجمل ما صدر عن الشعراء والخطباء والكتاب . وبهذا تختلف عن مادة درس المطالعة ـ كما رأينا ـ .

والاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مراعاة لمستوى الطلبة واقتصارا على النص القريب منهم ، فاننا لا نشترط التسلسل الزمني

لعرض هذه النصوص ، فقد نبدأ بحديث ، وقد يكون القديم الى جوار المعاصر • وبهذا يختلف هذا الدرس عن تاريخ الادب او درس « الادب والنصوص » ـ كما سنرى ـ •

٣ ـ وفي كلمة « تقرأ » ، تتبع خلاصة ما قلناه في درس المطالعة (القراءة) من قراءة المدرس الانموذجية في الاداء الصوتي مع ملاحظة أن كل ما يقرأ هنا يجب ان يكون جميلا يوجب أداء جميلا يبدو فيه القارىء كأنه الشاعر أو الكاتب في الحالة النفسية التي أعرب عنها •

واذ يقرأ المدرس على هذه الصورة يعكس بقراءته اعجابه ويبرز أسرار الجمال مما يثير الدهشة حينا والاكبار حينا ، ولا شك في أن ذلك « ينعكس » على الطلبة ويستدعي اهتمامهم مما يمهد الى التذوق ، ويسهل الحفظ •

يجب ذلك في درس النصوص باعتبار أن كل النصوص جميلة ،واذا نوّع المدرس في لهجته فان ذلك بمقدار تنوع صور الجمال في النص أو النصوص وبمقدار ما يغلب في النص من عناصر العاطفة أو الخيال أو الفكر ••

ويحدث أن يكون في النصوص ما ليس جميلا ، حشر في الكتاب لسوء في ذوق واضع المنهج أو مؤلف الكتاب أو لسوء في فهمهما للقصد من الدرس ومفهومهما عن الادب الانشائي • ولا شك في أن المدرس لا يستطيع أن يحذف من هذا النص ، ولكنه يستطيع ـ اذا كان اهلا للثقة بذوقه ـ أن يقدم هذا النص من دون ما يضلل الطلبة ومن دون اعجاب مفتعل •

وليحذر المدرس ـ على أي حال ـ من فهم خطأ للاداء شاع ـ لسوء

الحظ ــ في مدارسنا • خلاصته ان الأداء الجيد هو حماسة مصطنعة وعياط ومياط ، فما يكاد يقرر المدرس أن يبدو أنموذجا لدى طلابه أو مديره ومفتشيه حتى يملأ المدرسة ضجيجا وعجيجا ــ ومثله ــ أو أكثر منه يفعل تلاميذه من بعده •

ان لكل نص طريقته التي تناسبه وتؤديه خير أداء بين الجهر والهمس •

وبعد ان ينتهي المدرس من قراءته يقرؤه طالب أو أكثر ممن يعرف فيهم حسن الالقاء ــ مع الضبط النحوي بالطبع •

٤ ــ وتزيد هذه القراءة الطلبة قربا من النص ومعرفة بأسراره وتمهيدا الى الخطوة الثانية من القراءة : الفهم والتفهيم •

ويقال في هذا ما قيل في درس المطالعة ، معتمدين كثيرا السياق ومجموع القطعة وموحيات اللفظة في مكانها ، ملاحظين المعنى العام الذي يكون جوا صالحا للفهم الخاص •

وكانت الطريقة القديمة لا تقيم وزنا يذكر للعنصر الجمالي ، ولا تترك فرصة مناسبة للجو السائد • تضيع أكثر الوقت في : الكلمة،معناها• وقد تقدم للكلمة الواحدة عدة معان دون ربط لهذه المعاني باللفظة من مكانها في التركيب ــ وفي هذا اضاعة للجهد ، وجور على المنطق وخروج عن المبدأ الذي قام من أجله درس النصوص •

ولا شك في ان النصوص تزودنا ثروة لغوية ، ولكننا لا نريد أن نصل الى هذه الثروة بالجهد الضائع والسبيل الشائك ، وانما نريد أن نبلغها كما تقتضي طبيعة الاشياء ، عن طريق القراءة المتذوقة والادراك المنبثق عن دلالة اللفظة مرتبطة بما حولها •

أجل ، اننا يجب أن نهتم بمعاني الكلمات الصعبة ، على ألا نبالغ في هذا ، فيبدو الدرس كأنه خصص لهذا ! • ورب كلمة صعبة يفسرها السياق ويبلغها الذوق فتصبح جزءا من النفس ، أما تلك الكلمات التي تبحث عن معانيها في القواميس وتشرحها بعيدة عن سياقها فتبقى أجنبية عن القارىء بعيدة عن مدى استعماله •

واننا نقف عند المعاني الجزئية فنعرف معنى البيت الواحد ــ البيت الذي يبدو صعبا ــ والا فمن العبث الوقوف عند كل بيت ــ ونعرف معنى الجمل التي تبدو بها حاجة الى التفسير •

ونقف عند معاني مجموعة من الابيات ضمن القطعة الواحدة او القصيدة الواحدة ، ممجموعة من الجمل مما يكون فكرة واحدة داخل الفكرة السائدة •

ولكن وقفتنا عند هذه اللفظة المفردة أو البيت والجمل او الفقرة ليست كل شيء في التفسير ، انها بعضه ، وجزء صغير منه ، ومن الناقدين من لا يرى اليها حاجة ويدعو الى البدء بالكل لانه الاساس وفهمه هو الغاية •

المعنى العام مهم جدا ولا بد من اطالة الوقوف عنده لانه يفسر كثيرا من الاشياء ولانه يرينا الصورة للنص في أكمل أجزائها ــ وهذا ما لم يكن يفطن اليه القدماء أو من سار على نهجهم في الفهم والنقد •

ولا بد للمدرس قبل أن يودع خطوة الفهم من أن يتأكد مدى ما استوعب طلبته ، ومن أن يستثيرهم للزيادة ــ فرب طالب يقدم معنى لكلمة أو فقرة أو قصيدة مما لم يمر بخاطر المدرس أو المؤلف ــ ومن شأن التربية الحديثة أن تحترم رأي الطالب وتشجعه على أن يقدم هذا الرأي •

وليلاحظ ان المعنى ـ خاصا كان أو عاما ـ لم يعد ضيقا في الحدود التي كان محبوسا في نطاقها يوم لم يكن يعنى بنص الا للمعنى الذهني فيه والحكمة القائمة خلاله • ان المعنى ـ اليوم ـ يشمل النفس الانسانية كلها بكل أطوارها وأسرارها ويدخل في ذلك زيادة على الدلالة الذهنية المعروفة: العواطف والاخيلة والمواقف •

٥ ـ وهنا تتصل مرحلة الفهم بمرحلة التقدير الفني اتصالا مباشرا فلا يكتفى من نص بقراءته وفهم معناه ، وانما لا بد من وقفة نقدية تبين أسرار جماله وعناصر بقائه وسمات انسانيته ولا تلتقي هذه المواد ما لم ينسجم مضمون النص وشكله ، ولا يفطن اليها ما لم يقف المدرس والطلبة وقفة خاصة عند العاطفة والخيال والتركيب والبناء والموسيقى ••• وما الى ذلك مما يقربنا من درس النقد الادبي ـ كما سنرى •

للمدرس نظرته النقدية المحترمة ، ولكن للطالب نظرة يحسن ان تحترم وأن تستثار لانه يعرب بها عن واقع النص من نفسه ، ولا يبعد أن يضيف بذلك جديدا ـ ورب طالب أرهف حسا من الكبار وأصدق هاجسة •

اذا فعلنا كل ذلك اهتم الطالب بالنص وأعجب به وتذوقه وأحب درسه •

ان الذوق الادبي أمر لا يستهان به في التربية الحديثة وان رعايته هدف مهم من أهداف درس النصوص •

ان من المناهج والكتب ما تختار نصوصا تقف بالغاية منها عند أدنى حد من التذوق وتدع الباقي الى الطالب يتصرف به كما يشاء • انها تقدم له المفتاح ، وعليه أن يدخل •••

ويبدو ان المعنى الذهني اصبح ـ نتيجة تأكيـده في الـدراسات السابقة والوقوف عنده وحده في كثير من الاحيان ـ غاية يقف عندها كل شيء ، ولذا وجب تنبيه المدرسين الى ضرورة الوقفة الفنية المتكاملة ،أي رعاية الشكل وبيان ما ترك من جمال ، مرتبطـا ارتباطـا تاما بالمضمون ، وتنبيههم كذلك الى ان هذه الدعوة ليست الحاحا على الشكل وحده،وان الشكل لا يعنى هذه الاصطلاحات الجامدة التي طالما كررها البلاغيون القدماء من جناس وطباق ••• وانما هو مدى ما منح من حيوية ومدى ما لهذه المصطلحات من قوة ونفوذ ـ كما سنرى لدى فصل « البلاغة والنقد الادبي » •

٦ ـ والحفظ شرط في درس النصوص ، لاكثر من سبب •

أ ـ انه دليل الفهم والاعجاب •

ب ـ لان للانسان حافظة يجب ان تنمى وتستثمر ، ومن خير ما تستثمر به حفظ النصوص الجميلة •

ج ـ ينمي الحفظ ثروة الطالب اللغوية والادبية ، فيعينه ذلك لدى الانشاء والنقد •

د ـ ويعينه على القواعد النحوية اذ يكون شاهدا جاهزا ، ومثـلا يقتدى وأنموذجا يقاس عليه •

هـ ـ يحتاج الانسان لسبب وآخر ، عاطفي أو فكري ، فردي أو اجتماعي ، الى أن يستشهد بجميل الشعر أو النثر •

وللطالب في المتوسطة والثانوية ماض ـ كما في كثير من الدروس والاحوال ـ في الحفظ ، فقد رأى ذلك جيدا في درس المحفوظـات

(الاستظهار) وهذا الماضي قد يسهل المهمة وقد يصعبها : يسهلهـا لان الطالب يكون فيه قد ألف الحال ولم يفاجأ بها • بل لعله حفظ كثيرا حتى اعتاد الحفظ ، ويصعبها لتمكن عادات سيئة منه في تلك المرحلـة ، وان عليك ــ قبل أن تجتذبه اليك والى السليم من طريقة الحفظ ــ أن تقتلع تلك الجذور ، فكثير من طلابنا عودوا على الحفظ السريع جدا مع خطأ في النحو وخطأ في الوزن كأن المسألة مسألة حفظ ليس غير •

أما هنا ، وبعد أن سرت مع الطالب وحققت درجة ما من اعجابـه بالنص ، فانك قد يسرت مهمة الحفظ ، وكثيرا ما يحفظ الانسان البيت والبيتين والاكثر دون أن يبذل جهدا اذا كان ذلك بدافع من الاعجاب ، ويكون هذا الحفظ كما يجب من حيث الايقاع والنحو اذا سار على نهج القدوة التي قدمها المدرس •

تطلب ، اذا ، الى الطلاب حفظ المقطوعة ، والمعقول ــ كما هـو في كل شأن من شؤون التربية الحديثة ــ أن يكون طلبك لينا بعيـدا عن القسوة والتهديـد بالرسوب أو الضرب ، أي ان الحفظ يجب أن يسير متمما للخطوات كأنه أمر طبيعي ، وأن يقع للطالب طواعية من دون اكراهـ قدر الامكان • ونقول « قدر الامكان » لانه لا يمكن أن يتحقق الحفظ على هذين المثالين في يسر ، لان الطلبة متفاوتون فيه ، وعلى المدرسين أن يراعـوا ذلـك ، واذا حصل في الصف من يصعب عليه الحفظ لسبب من الاسباب كأن يعتقد انه لا يستطيع الحفظ مهما يبذل من جهد ، فعلينا هنا أن نكون هينين ، وأن نكسب ثقة طالبنا ، وأن نعمل على ابطال ظنه بأن (تتدرج)معه حتى يستعيد الثقة بنفسه •

ليس الحفظ مسألة يستهان بها في هذه المرحلة من مراحل الدراسة لانه ، زيادة على ما سبق ذكره من فوائده يملأ وقت الطالب ويسد فراغه

ويتسامى بكثير من شؤونه ــ فهو ضرب من الفنون الجميلة و«الهوايات» الرفيعة •

ان الطالب ــ في هذه المرحلة ــ ما يزال طريا ، وما زالت حافظته تلتقط سريعا ولمدة أطول • ان هذا الذي يحفظ في هذه المرحلة هو الذي يبقى طويلا معه ، ولا شك في أنه سيحتاج اليه في حياته الخاصة والعامة ، ويحتاج اليه عندما يتخصص في الدراسة الادبية ــ وقد لوحظ ان الذي يحفظه الطالب في مرحلته الجامعية لا يبقى طويلا •

كل هذه الامور والخطوات تمهد للحفظ وتسهله ، واذا آمن بها المدرس ، انعكست آثارها في طلابه • وليس من الوهم أن نقول ان من الطلبة من يحفظ مقطوعة خلال الدرس نفسه ،ومنهم من يحفظ جزءا منها• واذاً ، حسن بالمدرس ان يستكشف هذا بأن يسأل طلابه عما حفظوه وأن يختار منهم من يقرأ المقطوعة حفظا ــ مع مراعاة الشروط اللازمة للقراءة• فاذا نجح الطالب في قراءته شجعه ، واتخذ منه الآخرون قدوة • أما اذا تلكأ ووقف لدى منتصف الطريق ، فيجب أن يعذره ويعده بالاستماع اليه في درس مقبل •

أن يحفظ طالب أو أكثر نصا خلال الدرس نفسه ممكن وجميل وجدير بالرعاية ، ولكن يخشى ــ معه ــ أن يعتقد المدرس انه واجب ، فيرهب به مجموعة طلابه ، وأن يعتقد الطالب أنه سبب تميز نادر فيستعد له مقدما أو أن يبدأ بالحفظ في الدرس نفسه منذ القراءة الاولى متهيئا للمبارزة ، فما تكاد تقترب خطوة الحفظ حتى يرفع اصبعه من دون طلب وفي هذا ضياع لما يرجى من الدرس ومن الحفظ •

٧ ــ نعود ، بعد ذلك ، الى النص كاملا ، نقرؤه مكتوبا ، ولا بأس

من أن يبدأ المدرس نفسه القراءة ثم يقريء عددا من نابهي طلابه على أحسن ما يجب أن تكون عليه القراءة (انشادا أو القاء) مع ضبط الوزن والنحو والدلالة على الفهم والاعجاب • ولهذه القراءة الاخيرة فوائد ، منها :

أ ـ أنها تأتي بعد أن عرف الطلبة « جزئيات » النص ، وهذا ما يجعلهم يستقبلونه بذهن متفتح •

ب ـ أن يصلح المدرس ما يمكن أن يكون باقيا من خطأ ••• (ومن هنا ، لا بأس في أن يقريء المدرس عددا من الطلاب من غير تعيين ليرى مدى نجاحه لدى المجموع اذ ان النابهين لا يكونون وحدهم دليل النجاح) •

جـ ـ ان تكون الاساس الذي يطالب بموجبه المدرس الى طلابه قراءة النص في البيت أو حفظه • اذ ان هذا الطلب لا يقع الا بعد الثقة من تمكن الطلاب ، والا حسن أن يعاد الدرس مرة أخرى ـ فلا فائدة من قراءة نص أو حفظه ما لم يكن قد نفذ الى النفوس •

٨ ـ يقارب الوقت أن ينتهي فيتحدث المدرس حديثا عاما عن المقطوعة ويعين الواجب البيتي الذي يقوم ـ عادة ـ على الحفظ مع الفهم •

واذا صعب أن تكون قاعدة عامة لطريقة الحفظ فليس صعبا أن نسدي بعض النصائح العامة التي يمكن أن يجد فيها كل طالب شيئا من نفسه •

يوصي المدرس الطلاب بقراءة النص في البيت قراءة واعية مضبوطة الشكل على النمط الذي يجب ان ينشدوا به النص (أو يلقوه)في الصف أو في المحافل •

٩ ــ اذا حان الدرس التالي ، بدأه بمقدمة قصيرة استذكارية تقوم على ما اختتم به درسه السابق من اعجـاب بـالنص ، وتوجيه سؤال أو سؤالين • ثم يبدأ الاستماع ، ويحسن أن يبدأ بالنابهين ممن هم أحسـن أداء وأكثر انسجاما على ألا يدخل الى نفس الطالب النابـه الغرور ولا يشعر الطالب غير الراغب بالنصوص بالعجز وبما يثبت شعوره في ظنه •

ولا بأس من أن يلقي بعد القراءة أسئلة تتصل بالمعنى او بالمبنى على ألا يطغى ذلك على الحفظ وعلى حسن اداء الحفظ •

ولا بد من أن تتجنب عادة سيئة في « التسميع » توطدت لدى عدد من المدرسين : اقرأ • اقرأ بعد البيت الفلاني ، ماذا يأتي بعـد السطر الفلاني • أكمل من حيث انتهى فلان ••• ان نستمع الى الطلبة ونمتحن حفظهم ونحن ننظر في كتاب النصوص لان هذا يضعف الثقة بـالمـدرس نفسه • ان المعقول أن يكون المدرس حافظا للنص ، والمعقول جـدا أن يتلوه مرة(أو أكثر) معتمدا حافظته •

خاتمـة :

ان النصوص درس نقـد وانشاد أو درس انشاد فقـط ان اردت الاقتصار على كلمة واحدة من الكلمتين ــ فلنتأمل •

الفصل السادس

الأدب والنصوص

تاريخ الأدب

بعد دراسة الفصل الاول من هذا الكتاب ، نلاحظ :

— ١ —

يراد من كلمة « أدب » عندما يكون اسم الدرس « الادب والنصوص » ما يراد منها في أبسط تعريفاتها : ما وصل الينا من شعر العرب ونثرهم .

ونقول : ان هذا المعنى لا يقتضي التسلسل الزمني لدى وضع المنهج أو تأليف الكتاب المدرسي . ولقولك هذا شيء من الصحة،ولكن المعقول أن يتبع التسلسل الزمني ايضاحا لكلمة « أدب » وربطا للنص بها، ولشيء من العلم بالتاريخ الادبي مما لا بد منه لمثقف ، ويتحقق الهدف من الدرس في اطلاع الطالب على لون من تراث أمته خلال عصوره التاريخية ووقوفه على عوامل القوة والضعف في ذلك .

وبهذا اختلف كتاب « الادب والنصوص » عن كتاب « النصوص»، وكان البارز فيه :

١ ـ تبويب المادة حسب العصور التأريخية : الجاهلي ، الاسلامي، الاموي ... الخ .

٢ ـ مقدمة عن كل عصر مما هو قائم فيه من صلة بين الادب والسياسة والمجتمع ... وعما هو حادث فيه من تبادل مع العصور الاخرى .

٣ ـ لا نقف من النصوص عند الاحسن فقط . واننا اذ نوجه لهذا الاحسن اهتمامنا ، لا ننسى وقفات لدى النصوص الرديئة لتتضح صفات عصر من العصور في ذهن الطالب لدى ايجابها وسلبها ، وليكون ذلك وسيلة لسعة الافق وضربا من عوامل تنمية الذوق ـ على قاعدة « والضد يظهر حسنه الضد » .

٤ ـ دراسة مفصلة للبارزين الكبار من الادباء لبيان صلة حياتهم بأدبهم وبعصرهم وبيان أهم اتجاهاتهم ومزاياهم الفنية ـ وما يرد منها الى العصر أو الى الموهبة الخاصة .

يساعد على الاهتمام بهذه المواد ويدعو اليه تقدم سن الطالب عما كانت عليه في الدراسة المتوسطة ، زمنا وعلما ، والضرورة التي تدعو الى تزويد الطالب بالعناصر الحضارية والثقافية والتاريخية مما هو معروف لدى الامم المتقدمة .

وربما لاحظ المتتبع لتاريخ تدريس الادب في مدارسنا ميلا واضحا للتخفيف من الجانب التأريخي ، وأننا لم نعد نطلب من هذه المواد الاربع

الا أقل حد من حدودها على حين كنا نكثر من التفصيل فيها وفي مواد أخرى لم يبق لها مكان من كتبنا وكانت تجعل من الدرس درس أدب بالمعنى العام يتضمن مظاهر الحياة العقلية في كل أنواعها وفنونها اللغوية والشرعية والمنقولة : النحو والصرف ، البلاغة ... الجغرافية والتاريخ.. الخ كما بدا واضحا في أهم ما كتب في الموضوع : « المفصل في الادب العربي » .

لقد كان اسم الدرس : تاريخ الادب العربي . وللدرس بهذا الاسم أضراره ، وأقل هذه الاضرار طغيان المادة التاريخية على النصوص نفسها، وشغل الطالب بما لم يكن أساسيا في درسه ، وضياع فرصة قراءة النص وتفسيره وفهمه ونقده وتذوقه ... وربطه بالعصر ربطا فنيا .

المناسب أن ننقل هنا أسطرا من مقدمة لاول كتاب مدرسي في العراق بهذا الاسم :

« هذا كتاب مدرسي للادب العربي ، وهو تاريخ من حيث تسلسله الزمني ، اذ يبدأ بالعصر الجاهلي ... وهو تاريخ من حيث انه يعطي فكرة عن العصر الذي قيل فيه الادب ، وعن أهم مزايا ذلك الادب في ذلك العصر » .

أما اليوم فقد فضل فيه أن يكون « الادب والنصوص » . ومن ثم شيئا عن صلة العصر بالعصر الذي يليه .

هو تاريخ بهذا المعنى ، وهذا أضعف معاني التاريخ لاننا لو أردنا أن نجعله تاريخ أدب بالمعنى الصحيح ، لافضنا في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية ، ولافضنا في تراجم الادباء وصلة بعضهم ببعض ، ولتقيدنا في اختيار الامثلة بما يجلو حياة العصر وتقاليده ولغته من دون عناية تذكر بالبقاء والجمال والذوق الحديث .

وحينئذ يبدو الكتاب جافا ثقيلا ، مزدحما بالمعلومات مثل أكثر ما كتب في تاريخ الادب ، ولكانت صلة الكتاب بحياتنا الحاضرة ضعيفة جدا ، ولضاق الطلبة بغريب اللغة وغريب التقاليد ، ولكان عملنا كمن يريد أن يؤلف في التاريخ لمختصين في الكليات ـ ولم يكن هذا من أهدافنا ، ولم يكن هذا مما تستسيغه سن الطلبة ، ولا مما تقبله المناهج الحديثة في التدريس الثانوي •

ان أهم ما يعنينا من دراستنا الثانوية للادب العربي : النصوص التي بقيت على الدهر ورغم القرون العديدة التي مرت عليها • نقرؤها اليوم فنتذوقها ، ونعجب بها ، ونحس بأن في أنفسنا شيئا منها ، وانها البقية التي تربط أجدادنا بنا ، لانها وهي تصور بيئتها وتصور أهل عصورها ، يبلغ بها العمق بحيث تتحدى المحلية الضيقة الى عرض خلجات الانسان وأفكاره وعواطفه مما يخلد فيه وفي غيره لمدة طويلة •

ان نصوصا من هذا النوع تكون أقرب الى الطلبة ، وأوصل بنفوسهم ، ولعلها أهم ما بقي من الادب • نقول : أهم ما في الادب ، لان التاريخ يأتي تاليا في اهتمامنا الحديث ، ولان الاغراق فيه أزهق الطلبة طوال سنين ••• » •

الخلاصة : ان « الادب والنصوص » وسط بين النصوص والتاريخ، ولعله غيرهما بمعنى ان هذا الدرس يأخذ من درس النصوص أشياء ويأخذ من درس تاريخ الادب أشياء دون ان يكون واحدا من هذين الدرسين بل انه يمكن ان يكون ذا طبيعة خاصة تميزه مجتمعا بشقيه عن كل شق مستقلا بنفسه » •

في هذه المقدمـــة ضوء بل أضواء على الطريقـــة وتشخيص لمراكز العناية • ويمكن ان يكون تـــدريس الادب على الطريقة الالقائيـــة ــ الاستنتاجية • بأن يبدأ المدرس بتقديم المعلومات اللازمة عـــن العصر وأعلامه ومزايـــاه في أغراضه واتجاهاته ولغته وفنـــه ، مؤيدا اقوالـــه بالشواهد من النصوص المناسبة •

ويمكن ان يكون على الطريقة الاستقرائية ــ التكشيفية بأن يبـــدأ بالنصوص والوقوف عندها واستنباط مزاياها الذهنية والفنية بالسؤال والجواب واستثمار ما يمكن أن يكون لدى الطلبة من التفاتـــة ذكية أو معرفة سابقة ثم يتوصل لدى الجمع والمقابلة الى المزايا العامة للعصر أو الأديب •

ولا شك في ان الاستقراء التكشيفي أرقى من الالقاء الاستنتاجي ، وأولى بالاخذ ، ولكنه أصعب على طلبة مبتدئين بالدرس ، وقد يستدعي التضحية بمادة تاريخية ضرورية ، وقد يقتضي وقتا أطول مـــن الوقت المخصص •

لذا حسن بالمدرس ان يجمع بين الطريقتين بحسب مقتضى الحال ومستوى الطلبة على أن يكون أقرب الى الاستقراء والتكشيف وأميل •

أما النصوص فتدرس على الخطوات التي رأيناها في درس النصوص مع زيادة في تأكيد ربطها بعامل الزمن ، وبيان رداءتها ــ عندما تكـــون رديئة وأسباب هذه الرداءة وبيان انها لم يؤت بها هنا لذاتها وانما جيء بها لتشمل ظاهرة غير حميدة وجدت يوما ما •

ويتبع ذلك (أو يسبقه) أداء حسن لدى القراءة (انشادا أو القاء)

يدل على تمثل المعنى ويحسن الايقاع الموسيقي عندما يكون النص حسنا رائعا ، اما اذا كان رديئا فيكون حسن الالقاء بتبشيعه في أذن السامع وذوقه وتجسيم عناصر الرداءة ــ ويكون الالقاء ــ بهذا ــ عونا على الدراسة نفسها •

واكبر ما يخشى في دراسة النصوص ان يتهيأ مدرس حسن الصوت حسن الاداء ، ولكنه فاسد الذوق ، وحينئذ قد يقرأ نصا بحماسة المعجب أو همس العاشق فيتأثر به الطلبة من حيث يعلمون ولا يعلمون •

اننا ندرس النصوص الرديئة في حذر شديد وتعليق صريح ودقيق يفضح منها سوء التركيب واللعب اللفظي ، والتقرير التعليمي والحكم الساذجة •

على ألا يدفعنا الجانب النقدي الذوقي على نسيان الرابط التاريخي للنص المدروس •

وبعد الانتهاء من دراسة النص يوجه المدرس سؤالا او سؤالين يختبر بهما مدى ما استوعب الطلبة ومدى متابعتهم اياه ويطلب الى أحد المتفوقين منهم أن يقرأ النص قراءة حسنة ، ثم يوجه سؤالا أو سؤالين آخرين رابطا بين النص وعصره وصاحبه •

ولا بد للمدرس من أن يفسح للطلبة مجالا لان يسألوا عما يصعب عليهم ، فهذه الأسئلة تنبه المدرس الى ما فاته وتؤكد ما يجب أن يؤكد •

ويستحسن ان يقوم الواجب البيتي على قراءة المادة في الكتاب المقرر قراءة دقيقة وحفظ ما يجب حفظه اذ لا يشترط في الطالب أن يحفظ النص كله ، فقد يكون أحيانا طويلا ، وقد يؤتى به أحيانا زيادة في التوضيح ، اما الذي يحفظ منه فالمعقول ان يكون محدودا بالنسبةلعموم

الطلبة وترك حفظ المزيد لمن يود ان يتقدم أكثر أو أن يشبع ميلا الى الادب أكبر •

ولا بأس في أن يوجه الطالب النابه الى كتب خارجية تتصل بالدرس وتزيده علما •

وعندما يحل الدرس التالي يراجع المدرس الطلبة ويتأكد ضبطهم أجزاء الدرس ويستمع الى محفوظهم ويتشدد في أن يكون المحفوظ مناسبا وأن يؤدي الاداء المناسب وقد تستغرق هذه المراجعة درسا كاملا اذا استدعت الحال ، وقد يكتفي منها بدقائق محدودة •

ولا بأس في أن يطلب المدرس الى طلبته ان يحضروا بعض الدروس في الكتاب قبل دراستها في الصف لانهم قد أصبحوا في مستوى علمي يساعدهم على ذلك ، على الا يكثر من مثل هذا الواجب ، والا يتركه من دون متابعة واختبار • فاذا تبين له قصور الطلبة في ذلك أضرب عنه •

خاتمة :

درس « الادب والنصوص » مؤلف من كلمتين نأخذ فيهما من الادب والتاريخ ما يكون اطارا للنص يعين على فهمه ، ولا نأخذ من الشواهد الرديئة الا القليل الذي يمثل عصره ويزيد في وضوح الجيد •

وتقع العناية الاولى بالنصوص فهي الصميم وهي الاساس ، ولكنها ليست كل شيء ، اذ لا بد أن يبقى الدرس درس « ادب ونصوص » •

أما مسألة « تاريخ الأدب » فقد اصبحت بعيدة كأن ذلك ضرب من رد الفعل للعناية الخارقة بالتاريخ على حساب النص • ولو كتب لها ان تعود بالاسم فلن يكتب لها ان تعود بالجسم •

الفصل السابع

النقد والبلاغة

بعد دراسة الفصل الاول من هذا الكتاب نلاحظ :

(١)

النقد في أبسط مدلولاته وأقصر غاياته أن تقرأ (أو تسمع) نصا من قصيدة أو قصة أو مسرحية وما الى ذلك مما يدخل في الادب الانشائي فتفهم وتعرف الجميل من القبيح فيه والجيد من الرديء ، ثم أن توصل ما فهمت الى الآخرين •

فهل لهذا ضرورة في أن يدرس ؟ نعم ، لان الطالب لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية وحده ، فلا بد من اعانته بتقديم الاصول العامة وايصال خبرات المتخصصين اليه • وضرورته في هذا تقرب من ضرورة مواد اللغة الاخرى • وكل ما في أمره أنه يستدعي مرحلة زمنية أكثر تقدما ، فلا يمكنك ــ مثلا ــ تدريسه في المتوسطة وان كان اعطاء شيء منه على وجه غير مباشر ــ كما في النصوص ــ ينفع ويكون مقدمة للدرس الرسمي فيما بعد • وضرورته هذه ضرورة المواد الاخرى في

الصف كما هي في خارجه ، وقد تكون الحاجة اليه في الخارج غير قليلة لانه ذو دلالة على مجموع ما انتفع به الطالب ، ودلالة على شخصيته في التصرف الادبي والفكري — زد على ما هو أساس من اسسه ، أي تربية الذوق واستثمار الموهبة الفطرية للمتميزين بالنقد وتنميتها والانتفاع بها حاضرا ومستقبلا •

وهناك ضرورة أخرى وردت صريحة في مقدمة أول كتاب أقر للنقد الادبي في العراق : « هناك موضوعات واصطلاحات وقضايا أدبية دخلت الثقافة العامة ، وأصبح علم الطلبة بها ضرورة • فكثيرا ما ترد كلمات : الشعر الغنائي ، الملحمة ، المسرحية •• القصة •• المقالة •• الشعر التعليمي •• فيكون من المناسب أن يعلم المرء شيئا عنها وعن تاريخها وأهم خصائصها وأشهر ما اشتهر ومن اشتهر فيها •

وليس هذا العلم لمجرد العلم ، وانما هو معين للطالب في أن يتبين طريقه الادبي فيتزود ما تجب قراءته من آثار لا بد من قراءتها ، مما يجب أن تستوي معرفته به مع أي طالب في أنحاء العالم المتحضر من آثار دخلت في التراث الانساني ••• يعرفه ويعرف كيف يقرؤه وكيف يتمثله •• وكيف تتكشف له نفسه خلال ذلك ، فيرى ما يمكن أن يلقى هوى من مؤهلاته واستعداده وما يمكن ان يبرز فيه وينصرف اليه ويخدم أمته عن سبيله •• » •

ومع كل هذه الفوائد — وما اليها — ، لم يدخل النقد مناهج الدراسة عندنا مبكرا ، وذلك لاسباب منها :

١ — ان دراستنا كانت جامدة ، ضيقة ••

٢ — ان القضايا الادبية لم تكن على ما هي عليه اليوم من السلطة والنفوذ والشيوع •

٣ ــ لم تكن للقائمين على شؤون تدريس اللغة العربية خبرة بالثقافة الغربية وخبرة بالثقافة النقدية ، ولم تكن الثقافة الغربية قد اجتاحت ثقافتنا وفرضت نصوصها ومصطلحاتها على شبابنا .

٤ ــ الاكتفاء بالبلاغة .

٥ ــ الاهتمام بما هو أمس بالحياة اليومية والحاجة الملحة كأنهم نظروا الى النقد على أنه ضرب من الترف . علما ، ان الغرب نفسه لا يزاول دائما درسا اسمه « النقد الادبي » ، والسبب في ذلك ان أهله يلمون بمصطلحات هذا الفن ونظرياته ، ويزاولون عمليته خلال دراستهم للادب ، وهو ينبثق من طبيعة أدبهم وطبيعة مناهجهم وطرائقهم في تدريس مواد لغتهم . اما نحن . فلا ، ولما ...

واذ تلقي هذه الاسطر ضوءا على الاهداف من تدريس النقد الادبي وعلى أهم ما يجب ان تعنى به طريقة تدريسه ، تومىء الى أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في مدرس هذه المادة بخاصة ، وهي :

١ ــ التذوق الأدبي والاهتزاز لأسرار الجمال في نص أدبي ، وان يكون قد جاء الى الادب وتدريسه حبا واختيارا لا كرها واضطرارا ومن باب انه لم يجد طريقا الى غيره ...

٢ ــ المقدرة على التقويم والتحليل ومعيشة تجارب الآخرين ...

٣ ــ المطالعة الكثيرة .. والمتابعة لما يجد ويحقق أو ينشر ... ولما يترجم الى اللغة العربية ترجمة جيدة من أدب انشائي او تعليمي ــ في حالة استحالة التمكن من قراءة هذه الآثار وأمثالها بلغة أجنبية .

٤ ــ من المدرسين من يصر على تدريس « النقد الادبي » لانه يدرس

« البلاغة » او لانه قديم في تدريس اللغة العربية او لانه يرى في هـذا الدرس ما يشبع من غروره او ما يمنحه نوعا من التميز ••• وكل هـذا باطل يفسد الغاية التي وجد الدرس من أجلها ، ويجعل الضرر أكثر من النفع •

٥ ـ ومنهم من يعده مجالا فسيحا يصول فيه ويجول كما يشاء دون حسيب أو رقيب فيرفع من يريد ويخفض ما يريد كأن المسألة ادعاء « وثرثرة » ـ وهذا غير صحيح •

(٢)

اما البلاغة ، فهي ، كما هي ، وكما تدرس في المدارس ، درس يتناول ثلاثة « علوم » هي : المعاني والبيان والبديع • ويتفرع كل علم الى مواد معروفة • ففي المعاني الخبر والانشاء ، الذكر والحذف ، التقديم والتأخير ، القصر ، الوصل والفصل ، الايجاز والاطناب والمساواة • وفي البيان التشبيه والمجاز والاستعارة والكناية •• وفي البديع محسنات معنوية مثل التورية والطباق والجناس ••• وتأكيد المدح بما يشبه الذم وحسن التعليل ، ومحسنات لفظية مثل الجناس والسجع والاقتباس وحسن الابتداء •••

ولقد ورثناها هكذا وتداولناها كما هي وربما عدلنا او بدلنا قليلا •

أما « الجوهر » فقد بقي هو اياه ، أي جافا جامدا « محترقا » ، وهو على أسوأ ما انتهت اليه البلاغة : أي مصطلح وتعريف ومثل ، وكأن هم الدرس ـ ان لم يكن همه الوحيد ـ يقف عند هذا ، وكأن الدرس وجد ـ يوم وجد ـ من أجل هذا ولم تكن للبلاغة رابطة بالحياة وبالذوق ، وكأن لم يكن مهما ان تتخذ المصطلح وسيلة نعرف بها ما

وراءها وما وراء المثل الذي توجد فيه من حياة وعواطف وأخيلة وافكار — كأن لم تكن البلاغة نقدا ؟!

أحسّ المربون بهذا وساءلوا ما اذا كان ممكنا ان يلغى هذا الدرس. ولقد ألغته أمم من قبل ، فبقي أثراً ليس غير أو جزءا صغيرا من موضوع عـام .

ويبدو أن الغاء درس من دروس العربية اسمه « البلاغة » لا يخلو من مجازفة ، فقد يثير ذلك المحافظين الذي اكتسب بنظرهم نوعـا مـن « التقديس » — على مر الزمان ، : هذا الى أن العيب لا يكمن في الاسم (البلاغة) نفسه وانما في الجمود والتحجـر والاحتـراق ، واذاً فليس مستحيلا ان يوجد يوما من يعيد اليه الحياة ويعود على يديه — كما بدأ — نقدا او ضربا حيا من ضروب النقد .

وهنا رأى عدد من أهل الحل والعقد الجمع بين « النقد والبلاغة » . فهل يمكن الجمع ؟ يبدو أن الجمع بين مصطلحين — فرّق بينهما الـدهر طويلا — في اسم واحد لا يخلو من تعسف ولا يعدو كثـيرا ان يكـون وسيلة سهلة لترضية بين اطراف متنازعة والا فالنقد كما يريد المعاصرون شيء والبلاغة كما وصلت الينا شيء آخر . اما اذا أردنا ان نكون أوسع أفقا وأعرف بتطور المصطلحات فاننا يمكن ان نكون بين واحد من اثنين :

١ — ان نقتصر على اسم النقد وندخل فيه ما هو جدير بالدخول من مواد البلاغة باعتبار أنها لون من النقد وأنها جزء منه وأن مصطلحاتهـا نافعة يفيد منها النشء ، ويجد أمثلتـها وتطبيقاتها وهو ينقد نصا مـن النصوص .

٢ ـ ان نوسع كلمة بلاغة وندخل تحتها كل موضوعات النقد الادبي ، وبهذا ، ندرس تحت مدلولها كل ما يقتضي النص في الدراسة الحديثة .

وقد يكون أنصار الرأي الاول أكثر . الا ان الذي حدث هو الجمع بين الكلمتين في اسم واحد : « النقد والبلاغة » ولكنك اذا رجعت الى مواد المنهج او « تصفحت » الكتاب المقر بمقتضاه رأيت ان في الجمع اعتباطا كثيرا ، وان مواد النقد ومواد البلاغة حشرت خلطا على غير صلة حتى لتفضل الفصل على هذا الوصل ، وهو ما اختاره العراق فكان له كتاب في البلاغة وكتاب في النقد الادبي وقد سمح له ذلك في أن يولي كل موضوع عناية لم تتوافر لدى الخلط ـ وان وعد « بالتوسع بالبلاغة بحيث تعود ـ بشكل من الاشكال ـ الى حظيرة النقد » .

(٣)

وفي ضوء هذه المقدمة تسير طريقة التدريس . وليكن واضحا لدينا ـ وان فصلنا بين النقد والبلاغة ـ أن الاساس في الدرسين الالتقاء ، وان ذلك يقتضي السير بالبلاغة الى ما وراء المصطلح ، وانتفاع النقد بالمصطلح .

ثم اننا اذا نظرنا الى مواد كل من النقد والبلاغة ، رأيناها على طبيعتين توشكان ان تكونا مختلفتين . فهما يستدعيان مرة أمورا نظرية مجردة لا علم للطالب بها ولا مواد لديه فيها مثل : تعريف النقد، وتعريف البلاغة ، الفرق بينهما ، الادب والغاية منه ... الخ ومواد يمكن ان نسميها عملية مثل الاستعارة ، القصة القصيرة أي مما سبق للطالب أن ألمّ بنصوص تحتويها وتدل عليها .

ولا بد من أن تختلف طريقتنا في المواد النظرية عنها في المواد العملية. فلا بد لنا ــ في الاولى ــ : من دراسة ما جاء عنها في الكتاب المقر دراسة جدية والاستعانة على فهمه وتفهيمه بكتب أخرى ، فنحدد النقاط الاساسية ونسعى لان نكون ازاء الطلبة على أوضح ما يكون مع ابتعاد عن اللهجة الخطابية « والثرثرة » .

نثبت المادة المتهيئة لدينا في دفتر الخطة ، وندخل الصف ونسعى لان نكون « بسيطين » نقدم مادة « بسيطة » يمكن أن يفهمها أي طالب اذا أصغى اليها ، ولا نرعب الطلبة بالتعريف وشرح التعريف « صما » .

واذ يحسن الالقاء ، فليس المقصود به الالقاء التام وانما لا بد من اشراك الطلبة بين الحين والحين فيما يمكن ان يكون لهم فيه شيء ، لانهم على أي حال درسوا النصوص والأدب ووقفوا من كل ذلك وقفات نقدية . واذاً فلنبدأ بهذا او لنستعن به واذ ننتهي الى التعريف نطمئن الى أنهم أدركوا ما ذهبنا اليه تاركين التفصيلات الى الزمن .

ولا بأس في ان نخصص وقتا مناسبا من الحصة لقراءة ما جاء في الكتاب المقر عن الموضوع ومناقشة ذلك وتوضيح ما يمكن أن يكون غامضا من سطوره أو أفكاره .

اما في الامور التي يمكن أن يقرها المنهج وتكون بعيدة عن متناول الطالب مثل « تاريخ النقد عند الغربيين » و « المذاهب الادبية » فيحسن ان نعتمد فيها الطريقة الالقائية . وليحذر المدرس الحذر كله من أن « يتصرف » ولو قليلا بمصطلحات الادب الغربي استعمالا أو شرحا لان هذه المصطلحات دقيقة تقتضي علما بالمادة نفسها في اللغة الاجنبية نفسها، وللغربيين فيها بحوث وآراء ، فليس سهلا ان يجمح متحدث عربي عنها وان يعتمد خياله او ثقته بنفسه ، لان المسألة أخطر من ذلك ، وخير له

وللطلبة ان يقف عند مادة الكتاب المقر وان يفهمها جيدا ويستعين بما ترجمه المختصون عنها .

أما فيما يمكن أن يعد عمليا من جوانب درس النقد الادبي مثل : القصة القصيرة ، المسرحية ، المقالة ... مما يمكن ان يكون الطالب قد قرأ — او يقرأ — شيئا من نصوصه ، فيحسن جدا بالمدرس أن يبدأ بنص ، وان يهيىء للطلبة قراءة هذا النص ويتخذ قراءتهم منطلقا باسئلة يوجهها اليهم ولا يعدم ان يسمع أجوبة جيدة .

قرأتم القصة الفلانية ؟ هل أعجبتم بها ؟ هل تأثرتم ؟ كيف بدأ المؤلف وكيف انتهى ؟ ما الحادثة فيها ؟ أهي كل سر في الجمال ؟ هل هناك مواقف نفسية ؟ كيف كانت لغته ؟ ... الخ الخ ومن مجموع الاجوبة وما يستطيع ان يضيفه المدرس وهو يقود طلبته ويعلق على أجوبتهم يمكن ان يخلص الى تعريف القصة القصيرة والى أهم مزاياها ...

ولا شك في أن القراءة والتأثر بالقراءة أهم ، لدى النقد الحديث ، من التعريفات والقواعد ومن جمود هذه التعريفات والقواعد .

واذا انتهى الدرس ، كان الواجب البيتي من هذه الطبيعة .

يطلب المدرس الى التلاميذ ان يقرأوا قصصا ... او مسرحيات ... وان يكتبوا خلاصة بما أحسوا وهم يقرأون وبما رأوا من مزايا . ويحسن ان يطلع المدرس على الحلول وأن يختار الجيد جداً منها لقراءته في الصف — ولا يبعد ان ينجلي الموقف عن قابلية ناقدة .

وقد يكون مناسبا ان يوحد المدرس بين حين وحين التمرين ، كأن يطلب الى تلاميذ الصف كلهم ان يقرأوا في البيت نصا واحدا ويكتبوا

عنه ، ثم تقرأ في الصف الاجوبة الناجحة ويشترك الطلبة كلهم في النقاش وينهيأ جو أدبي حي •

ويجب أن نلاحظ أمرين :

الاول : ان تكون النصوص المطلوب قراءتها نماذج عالية في بابهـا لكي تكون ذات تأثير في القاريء وتكون المثال الصالح ، ومن ثم تكـون القواعد المستنبطة ذات قوة وسلطان ودوام •

الثاني : الا تدرس القواعد والامثلة على أنها احكام نهائية جازمة معترف بها في كل زمان ومكان لا محيص لأي أديب من التصرف بهـا أو الخروج عن حدودها لأن في ذلك قتلا للنقـد نفسه وتجميدا لاحكامـه ومجافاة لواقع الاشياء ، اذ ان أديبا كبيرا اذ يبدع في أثره يبدع فيقواعده وأجوائه وان الناقد يأتي ليحلل هذا الاثر ويبين عناصر الاصالة فيه وينبه الى الجديد منه ويدعو اليه ان وجده صالحا جدا •

ان الناقد يجب ان يكون مرنا ــ من دون ان يقع في « الفوضى » •

ان أخوف ما يخشى في تدريس النقد أن يقدم الى الطلبة على شكل رهيب يريهم اياه أمرا نظريا مجردا ليس لهم به صلة وليس بطاقتهم ادراكه • ــ ان ذلك يضيع الفائدة ويولد الكره •

(٤)

للدرس البلاغي مرحلتان • كان القدماء أي المتأخرون من القدماء يقفون عند المرحلة الاولى ويعدونها نهائية لا أمر بعدها • وهم في ذلـك يقدمون تعريفا وأمثلة وفروعا وأمثلة على الفروع ، وعلى الطالب ان يحفظ هذا ــ كيفما اتفق ، فهم أم لم يفهم •

وحين جاء العصر الحديث ظلت البلاغة تدرس كما كانت ، وظلت شروح القزويني هي السائدة • ثم بدأت محاولات للتخفيف ومحاولات لتحسين الطريقة حتى كانت قمة ذلك في « البلاغة الواضحة » وقد تبنت الطريقة الاستقرائية •

و « البلاغة الواضحة » مهمة في بابها ارتضاها كثير من الاساتذة وتأثر بها و « سرق » منها كثير من المؤلفين وهي أشبه « بالنحو الواضح » في سلبها وفي ايجابها ، وأكبر العيوب — في سلبها — وقوفها عند حد محدود • وليس لها من وراء معرفة الطالب القاعدة والمثل عليه أية غاية •

اننا اليوم لا نستغني عن هذا الحد المحدود من البلاغة ، ويحسن بنا أن نعلمه الطلبة وان نتبع في ذلك الاستقراء — مع التكشيف فليس من الصعب ان يسهم الطالب في الدرس وان يجيب عن اسئلة توجه اليه فلقد مرت معه وجوه البلاغة في الدروس الاخرى كالنصوص والمطالعة بل انه قد زاول وجوها منها — من حيث يدري ولا يدري — في درس الانشاء •

نأتي (على السبورة) بالشاهد والمثل ونضع اصبع الطالب عليه ، فكثيرا ما يكون قد مر به دون أن يعرف مسماه الاصطلاحي •

ثم نطلب اليه أن يأتي بمثله ونثبت الجيد من أمثلته على السبورة ثم نبوب ونقابل ونصل الى القاعدة ، والتمرين عليها •

ولنحذر من حصر الامثلة بما ورد في الكتاب أو بما أصبح معادا مكرورا لان في ذلك قتلا للمصطلح وابعادا له عن الحياة •

ويكون الواجب البيتي كما كان في درس القواعد — مع فوارق تعود الى الاختلاف بين طبيعة الدرسين •

انـا بهذه الخطوة نكون قد جهزنا الطلبة بالعلم بمصطلحات أدبية مقررة هي جزء من ثقافته وحضارته ــ وحياته اليومية أحيانا • ولكننا وقفنا حيث كان يقف المتأخرون من القدامى ، وبدأنا الطريق ولم نتمه • وهنا لا بد من المرحلة الثانية التي تدعو اليها الاجيال التالية التي لم ترد أن تقف من البلاغة عند حد أولي فتبدو جامدة محدودة الفائدة ــ وقد دلتهم على ذلك أمور ، منها :

١ ــ اتصالهم بالغرب واطلاعهم على تطور البلاغة لديه •

٢ ــ دراستهم النقد العربي والبلاغة العربية ورؤيتهم سبق النقد على البلاغة •

٣ ــ ما اتصف به المحدثون من سعة الافق وقوة الشخصية ومناقشة الامور دون قبولها كما هي •

٤ ــ اطلاعهم على النظريات التربوية الحديثة •

ان هذا الذي كانت تعلمه البلاغة أمر يسير ، اما الذي يجب ان تعلمه اليوم فهو بعد ذلك واكثر من ذلك وأهم ، انها يجب ان تتخذ دليلا الى أسرار الجمال ، اننا لا ندرس البلاغة لكي نقول : هذه استعارة وهذا جناس ، ولكي نأتي بأمثلة فيها استعارة وفيها جناس •• ان ذلك عمل يمكن ان يسمى بليدا ، ونحن نريد ان تقوم العملية التربوية على الذكاء والحياة ولذا فاننا ندرس في البلاغة ما أحدثه وجود المصطلح البلاغي كالاستعارة والجناس من جمال أو (قبح) في النص الادبي • ان وجود صورة من صور البلاغة في نص من النصوص لا يعني شيئا بذاته ولا قيمة تذكر في تشخيصه ، انما المهم معرفة ما أحدثه وجود هذه الوجه من تأثير ــ وهنا تقوم قيمة البلاغة الحقيقية •

كان المتأخرون من القدماء يقفون عند تحديد المصطلح البلاغي اذ يدرسون أو يؤلفون ويجمدون على مثل معين وأحكام مكرورة ، وكان منهم من تكون له همة في النقد ، ولكنه يقيم نقده على الاعجاب بصورة البديع والبيان كيفما جاءت ، ويزداد اعجابا اذا كثرت ، وقد يطالب الشاعر أو الكاتب بهذا الاكثار ، ويعيب النص الذي لا يحفل بالجناس والطباق وما الى ذلك مما كانوا يسمونه المحسنات •

وذلك ذوق لا نعترف به اليوم ، لاننا لا ننظر الى هذه الاشياء من حيث وجودها فقط ، ولا نعدها محسنات لمجرد أنها ترد في الكلام ، وقد اتضحت لنا شروط لا بد منها للجمال • منها :

١ ــ ان تكون ذات صلة بنفس الاديب المنشىء •

٢ ــ الا تكون متكلفة مصطنعة •

٣ ــ الا يكثر منها على نهج يجعلها طاغية فتحيل الأدب لعبا لفظيا •

ان البلاغة عادت ــ كما بدأت ــ جزءا من النقد ان لم تكن هي والنقد شيئا واحدا •

خاتمة :

ان اقرار درس للنقد خطوة في تاريخ الفكر الادبي لعصرنا ، ولكن هذا الدرس لا يؤتي أكله اذا استحال قواعد وتعريفات ومصطلحات ، لان الاساس فيه أن يكون حيا وفي متناول الطلبة ، يجدون مادته في نفوسهم وفيما حولهم وفي دروس اللغة العربية الاخرى وفي مقدمتها الانشاء والنصوص • أما ما كان منه من الامور النظرية والثقافية الغربية فيجب ان يقدم واضحا ناضجا في لين وهدوء من غير ادعاء أو ثرثرة •

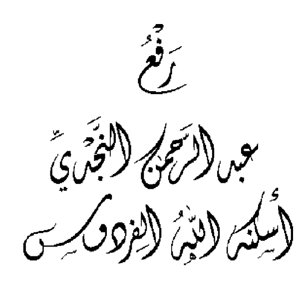
ومن اكبر الادلة على الجهل بالغاية التي أقر من أجلها درس النقد

الادبي ، أن استحال ـ في سرعة خارقة ـ مادة جامدة ، وأصبحت أسئلة الامتحان فيه من نوع الاسئلة القديمة في درس « البلاغة » المحترقة و « القواعد » الميتة .

ثم كانت قمة الجهل في املاء ملخصات على الطلبة يحفظونها صما ، وفي طبع مثل هذه الملخصات لتباع في الاسواق .

ان طبع الملخصات مضر في كل مادة ، وهو ينافي طبيعة الدرس اللغوي ويبدو سخيفا جدا في « النقد الادبي » منه .

ولقد طورنا البلاغة بما فيه مفخر ، ولكن هذا التطوير بقي نظريا ، ولن نبلغ منه غاية تذكر ما لم تصبح معه البلاغة جزءا من النقد ، بل تصبح هي واياه كلمة واحدة : النقد .



حصة للتطبيق

تتميز التربية الحديثة بتطبيق ما تعلم من أمور نظرية ، بل انها لا تكاد تعلم من النظريات الا ما يمكن تطبيقه • وأقل ما في هذا ان يكون الذي يدرسه الطالب في المتوسطة والثانوية في مستواه ، وأن يشعر هذا الطالب بأهمية ما يدرس ، والا فلا فائدة من شحن ذهن الطلبة بأشياء لا يحتاجون اليها ولا يدركون مداها ـــ كما كانت تفعل التربية القديمة في الترويض العقلي •

اننا لا نرهق الطلبة بما لا ينفعهم وما لا يفهمونه • وتتضح أولى أمثلة هذا في درس النحو •

لقد كان القدماء يقفون طويلا عند قواعد كثيرة منها العقيم ومنهـا المجرد والصعب البلوغ ••• وكان الطلبة يضطرون لبذل أقصى الجهود في حفظ أصم لا يفهمون من أمرمادته شيئا ، فاذا طلبت اليهم ان يعيدوا عليك ما درسوا اعادوه كما الببغاء • أما اذا أردت منهم تطبيقا أو أخرجتهم قليلا عن النهج الذي حفظوا عليه ، فانهم يعجزون غاية العجز •

اننا لا نعلم ـــ ويجب الا نعلم ـــ في النحو الا ما يحتاج اليه الطلبة لدى التطبيق ، واننا لا ندرس هذا الذي ندرسه لذاته ، ولا يمكن ان نتركه من غير تطبيق يرسخه في نفس الطالب ويعوده على استعماله في الوقت

المناسب ، بل اننا نبعد هذا التطبيق عن الافتعال فنسعى جهدنا الى أن نضع الطلبة في وضع طبيعي يتطلب منهم استعمال ما درسوا •

اننا نرعى الجانب العملي من النحو ونتبع فيه طريقة منبثقة من كيان الطلبة ثم نقف عند تمرينات صفية وبيتية •

ولا نكتفي بذلك فنقرن درس النحو بدرس آخر نسميه «التطبيق» نخصص له ــ عادة ــ ساعة في الاسبوع يوجه المدرس خلالها الى الطلبة أسئلة عن المادة التي درسوها في النحو ويطلب اعراب أبيات من الشعر •

والفكرة سليمة ولكنها لا تستغل ــ لسوء الحظ ــ كما يجب حتى في هذا المفهوم الضيق للتطبيق لان كثيرا من المدرسين لا يستغلون هذه الحصة من أجل الغاية التي وجدت لها ، وانما يعدونها حصة من حصص النحو يدرسون فيها القواعد المقرة ، اكمالا للمنهج ــ وهذا غير صحيح اذ يدل على قصور في فهمنا لمعنى التطبيق ويبين نقصا في المنهج نفسه •

ويعد آخرون حصة التطبيق ساعة استراحة يكتفي بأن يوعز الى الطلبة أن يقرأوا ما يريدون ــ دون ضجيج ــ وفي هذا منتهى التقصير •

وكان الواجب يقضي على المدرس ان يدرك أهمية الساعة المخصصة للتطبيق ويعكس هذا الادراك على تلاميذه • بل اننا لا نرتضي له أن يقصر حصة التطبيق على تمرينات النحو وعلى مواد المنهج المقرة ، وانما يجب ان تشمل هذه الحصة ما هو أبعد من ذلك وأوسع ، أي أن تكون تطبيقــا للنحو عامة دون نظر الى صف أو منهج ويكون المقياس فيه ما تفرضه الحاجة الآنية اذ تدل على ضعف الطلبة في هذا الموضوع او ذاك ، وعلى سوء استعمالهم لهذه الحالة أو تلك •

ولا نقف عند هذا ، فليس التطبيق من لوازم النحو وحده ، وانما هو من لوازم المواد اللغوية الاخرى كلها : المطالعة ، التعبير ، النصوص •• النقد ، وانه الفرصة الثمينة التي تبين للطلبة وحدة اللغـة العربية وتكامل أجزائها ، وتدلهم على صلة اللغة بالحياة وحاجة هذه الحياة الى اللغة •

وتزداد الفائدة ويقوى الشعور كلما وسعنا جو الدرس ونوعنـا من آفاقه •

ولكي يكون التطبيق على الوجه المرضي ، يحسن أن يكون المنطلق في حصته • قراءة أحد الطلبة لانشاء عمله في البيت لنفسه ، أو انشاده نصا اختاره وحفظه عن كتاب خارجي •

هو يقرأ ، ونحن نستمع •• ونسجل ملاحظاتنا •• حتى اذا انتهى أثنينا على ما يستحق الثناء منه ونبهناه الى ما وقع له من خطأ في النحو أو غيره ، سائلين عن بعض المعاني والصور •• وأسباب الاختيار •• ثم نستعيد القراءة •• ويشترك الطلبة في النقاش مؤيدين ومفندين ــ مستعملين اللغة الفصيحة •

واذا كان النص المختار جميلا كان مناسبا أن يكتبه الطلبة في دفاترهم وان يقرأه بعضهم •

وفي كل هذا ما يخلق جوا أدبيا فيه المتعة والفائدة وفيه ما يغير نمط الدروس التقليدية الاخرى •

الفصل الثامن

النشاط

يقصد به الى كل ما ينظم للطالب لان يقوم به من نشاط خارج الدرس المقرر لفروع اللغة العربية المعروفة • وقد سمي مرة النشاط اللاصفي، ولكن لوحظ ان هذه التسمية كانت تستدعي الاستهانة به وتشعر بأنه أمر طارىء غير ذي بال ولا رابط له بالمادة الصفية — فتركت التسمية • وسمي مرة النشاط اللامنهجي ، وقد لوحظ على هذه التسمية ما لوحظ على التسمية السابقة ، على حين ان التربية الحديثة تنظر الى النشاط في اهتمام كبير ولا تقل أهميته عندها عن أهمية الدروس الصفية أو المنهجية لانه مكمل لها ومحقق لما لا تستطيع تحقيقه ، ولهذا نصت عليه في المناهج الحديثة ورسمت خطوطه العامة كما نصت على المواد الاخرى من مطالعة وتعبير •• الخ •

وتلح التربية الحديثة على العناية بهذا اللون من العمل المدرسي لانها رأت فوائده عمليا وتجريبيا ، ولانها تعنى بالطالب كلا ، تهيىء له الفرص لان ينطلق ولان يرى لدرسه مجالات واسعة ، وتعده — عن قصد وغير قصد — لان يعلم ان المادة التي يتلقاها داخل جدران الصف لا تبقى في حدوده ، وانما يجب ان تخرج ، وان هذه المادة الصفية وحدها لا تكفي ولا بد من الزيادة عليها وملء ثغراتها وتطبيقها وكسبها عنصر الحياة •

زد ان النشاط ـ بما له من جانب عملي يشحذ رغبة الطالب ويزيد من شوقه الى التعلم ، وهو ـ في حقيقته ـ لا يعدو ان يكون اسلوبا جديدا لتقديم المادة اللغوية ، وبيانا أكيدا لاظهار وحدتها وشدة الترابط بين أجزائها ، وانه فرصة تربوية ثمينة لتنمية المقدرات وتشجيع القابليات الخاصة ورعاية المواهب وما الى ذلك مما يدخل في باب مراعاة الفروق الفردية وما لا يستطيع الصف ان يفي به ـ وهذا ما لم تكن تفهمه العقلية القديمة اذ رأت فيه افسادا للعلم ومضيعة للوقت ـ وشتان •

والنشاط اللغوي متعدد الوجوه ، ومن أهم هذه الوجوه :

المكتبة :

من الخطأ الكبير ان يشعر الطالب ان الكتب المقرة كل شيء ، ومن الخطأ ان يحد بهذه الكتب وحدها • لذا وجب توفير فرص الخروج عن هذا المفهوم الضيق بأن يهيأ للطالب مجال الاتصال بالكتاب الخارجي ومجال اختيار هذا الكتاب ضمن التوجيه التربوي السليم في مراعاة المعاني الاخلاقية والنفسية زيادة على عنصر التشويق بالمادة والاسلوب والاخراج وملاحظة المرحلة التعليمية •

تعد للمكتبة قائمة مناسبة بالجوهري مما يحسن ان تضمه من الكتب والمجلات ، وتنظم فيها الكتب على أحدث طريقة ، ويوكل أمر ادارتها الى جمعية من الطلبة تحت اشراف مدرس •

ولا بد من أن يشجع الطالب على ارتياد المكتبة وعلى الاستعارة منها والاستمرار في ذلك حتى تكون المطالعة عادة فيه •

واخطر ما في المكتبة ان يتخذها المدرس مهربا ، أي انه يدفع بتلاميذ

صفه اليها كلما أراد ان يتخفف من الدرس الصفي ـ كأنها ذريعة من الذرائع الرخيصة .

وأخطر ما في تعيين المشرف عليها ـ حين تكون له مكافأة ـ ملاحظة نفعه ماديا أو معنويا . كأن الاشراف امتياز خاص يمنح لمن يراد «تدليلهم» .

ويتصل بمكتبة المدرسة زيارة المكتبات العامة والخاصة ..

الخطابة :

مظهر تطبيقي للنحو ولون آخر من ألوان التعبير والقراءة السليمة ، وسعي لتهيئة الموهوبين لحاجات البلد المقبلة .

ويمكن ان يكون للخطابة لجنة دائمة يختار أعضاؤها ـ كما هو الواجب ـ بناء على مقدراتهم وتشجيعا لما يحسه المدرس بهم ، كما يمكن بل يحسن أن تشمل أعضاء من خارج هذه اللجنة .

ولا بد من تخصص وقت لتدريب الطلبة ومن ايجاد فرص لاظهار ثمرات التدريب في حفلات شهرية أو سنوية ..

وليحذر المدرس غاية الحذر من التعصب لطالب دون طالب ومن ان يكتب الخطبة لطالب قصد ان يفوز في مسابقة أو ان تفوز به مدرسته في مسابقة بين المدارس ـ ان في هذا عارا كبيرا ، ومؤسف ان يقع .

ويتمم فوائد الخطابة المدرسية حضور الحفلات الخطابية العامة ..

الصحافة :

وهي أنواع تبدأ بالورقة الجدارية التي تعلق في الصف نفسه وتنتهي

باصدار عدد (أو أكثر) له وجاهة المجلات الحقيقية .

ولا بد من ان تؤخذ الصحافة مأخذ الجد وألا تقف عند حدود المظهر . ولا بد من أن تقوم على نشاط الطلبة أنفسهم باشراف المدرس ، ومن العيب ان يكتب المدرسون للطلبة ، ومن العيب أن يجهل المشرف ــ أو يتجاهل ــ ما يمكن ان يأتي به الطلبة سرقة من هنا أو هناك فتضيع الفائدة وينقلب النفع ضررا .

وقد تكون الصحافة من أوسع أوجه النشاط مجالا وامكانا لقبول أكبر عدد من الطلبة والاستفادة من أكبر تنوع في القابليات ــ انها يمكن ان تكون نوعا من التدريس على طريقة المشروع ــ وهذا ما يدعو ــ ان لم يوجب ــ اصدار عدد سنوي على شكل مجلة .

والمجلة تعلم الطلبة أمورا كثيرة عن الورق والطباعة والتبويب والتصحيح ، وهي تحتاج الى الخطاط وحسن الاملاء وحسن النحو والمجيد في الانشاء .. والنقد .. والقادر على الاقتباس من الكتب ، والمتمكن من المقابلات .

ومن متممات العمل الصحفي زيارة الصحف والاطلاع على ادارتها وتحريرها ، وزيارة المطابع ورؤية اسلوب العمل فيها .

اننا اذ نستغل الصحافة لتقوية اللغة العربية ، نستغلها كذلك لاكتشاف صحفيي المستقبل وفتح الطريق أمامهم ..

التمثيل :

مختبر حي للغة العربية فلا بد من اشراك الطلبة في اختيار التمثيلية ولا بد من ان يؤدي الطالب دوره على الوجه الاتم من حيث النحو والصرف

ومن حيث الجهاز الصوتي في استعمال اللهجة المناسبة في حالة السخط أو الرضا وفي حالة الفقر أو الغنى •• والحب والكره•••والحرب والسلم•• وهو اذ يجود في ذلك يدل على فهمه النص الذي يلقيه وادراكه اسراره وخفاياه ــ ليس هذا بقليل •

على أن الحاجة الى التمثيل أكبر من ذلك ، فلا بد من ان تكون في البلاد فرق للتمثيل • أما نواة هذه الفرق فالمعقول ان تولد وتكتشف وتغذى في المدرسة ومن ثم يعرف الشاب طريقه في الحياة •

ان الاشراف على التمثيل يحتاج الى مدرس مختص بالتمثيل ، ولا بد لهذا المدرس من أن يكون متمكنا من اللغة العربية لان الخطأ النحوي ــ مثلا ــ يشيع الاستهانة باللغة ويثبت على لسان المتكلم والسامع على مر الايام • ولان الجهل باختيار النصوص وادائها ومعانيها ينزل من قدر التمثيل ، فان وجد المشرف الفني على التمثيل، فذلك خير ، ومن واجب مدرس اللغة العربية ان يتعاون وإياه ، واذا لم يوجد لزم مدرس اللغة ان يسد مسده وأن يبذل جهده في ذلك واعيا الهدف الاساسي من قيامه بهذا النشاط في مدرسته ، ومعنى هذا أن يحسن اختيار الطلبة ، وأن يكون الاختيار على أوسع مدى وبأعدل طريقة •

ان انتخاب لجنة دائمة باسم التمثيل أو المسرح أمر مناسب جدا ، ولكن الخطر ان يكون الانتخاب على شكل رخيص كأن يتدخل المدرس من أجل هذا الطالب أو ذاك أو ان يقدم طالب ويؤخر ثانيا لاسباب خارجة عن طبيعة العمل ولا تتصل بالجدارة •

اما اذا وقف النشاط عند حدود الانتخاب فان الامر يزداد تفاهة •

ولا يقف النفع اللغوي للتمثيل عند المسرحية التي تمثلها مدرسة من

المدارس ، وانما يتعداه الى حضور تمثيليات المدارس الاخرى ، وحضور تمثيليات الفرق المحترمة اذ تقدم أثرا أدبيا مهما ...

المقابـلات :

في البلد أعلام معروفون في الفنون الادبية من شعر وقصة .. ونقد . سمع بهم الطلبة أو يسمعون ، قرأوا لهم أو يقرأون ، ويشوقهم أن يروا هؤلاء الادباء وان يستمعوا اليهم أو يتحدثوا . ولذا حسن بالمدرس أن يسهل لطلبته لقاء هؤلاء الادباء ويهيىء المقابلات معهم كأن يدعو أديبا من الادباء الى المدرسة ليحاضر او ليقرأ من شعره أو نثره ، حتى اذا ما انتهى التف حوله التلاميذ يسألونه في هذا الموضوع ، أو ذاك وعن هذا الكتاب أو ذاك ، أو ان يحصل على موعد من الاديب ليزوره مع عدد من نابهي الطلاب ويحسن في هذه الحالة ــ أو تلك ــ ان يتهيأ الطلبة للموقف بأن يقرأوا آثار ذلك الاديب ويلموا بآرائه وبأطراف من حياته لكـي يكون كلامهم قائما على أساس ولكي يفهموا ما يسمعون .

ان لقـاء الطلبة بالادباء يزيد من علمهـم ويزيد مـن شعورهم بشخصيتهم ويتيح لهم فرص التحدث باللغة العربية مـع البارزين مـن بناتها ، وينمي شجاعتهم الادبية .

ولا داعي الى الحذر من السعي الى اللقاء او من تخوف الرفض لان الادباء أنفسهم يسرون باللقاء (ويفيدون منه) . اما اذا وقع الرفض او الاعتذار ــ وهذا نادر ــ فليس في ذلك بأس .

ومن متممات المقابلة التواقيع والصور التذكارية ....

الرحلات الادبية :

يقوم عـدد لا بأس به مـن المدراء بسفرات الى مـدن وأماكن

مختلفة ، وهذا يدخل في النشاط العام ، ويمكن ان يستغل جزء منه او أن يوجه الى النشاط اللغوي بوجه خاص • فاذ تقصد مدرسة بغداد مثلا ، فانها تمتع طلبتها ــ او قسما منهم ــ وتنفعهم بالاطلاع على أمور أدبية فتزور مكتبة المتحف ــ مثلا ــ ليرى الطلبة عددا من المخطوطات، وعددا من الكتب النــادرة والصحف المحتجبة ، وتزور المطبعــة الفلانية ••• والجريدة •• والمجلة •• والاديب •• ليطلع الطلبة على هذه الامور عن قرب ، وليوجهوا اسئلة عما يشغل بالهم وليبقى في أذهانهم مــا يكون اساسا للبناء عليه •

ويمكن ان تقيم المدرسة الزائرة حفلة خطابة او حفلة تمثيل ••• وان توزع ــ في هذه المناسبة أو غيرها ــ أعدادا من مجلتها •

ويمكن ان تتبادل المدارس الزيارات وان يتخصص هذا التبادل بين الفرق واللجان من كل مدرسة •••

الاذاعة والتلفزيون :

تختار المدرسة الجيد من نتاج طلبتها في الخطابة والقصة والتمثيل والصحافة والمقابلات والرحلات ••• حتى اذا اطمأنت الى جدواه ووثقت من صلاحه ، وأصالته ــ في بابه ــ فاتحت الجهات المختصة في الاذاعــة والتلفزيون لاذاعته او تلفزته بحسب الباب الذي ينتسب اليه • وفي هذا تشجيع للمواهب واعلان لمكامنها واعداد لمستقبلها •

والمنتظر من الادارة أن ترحب بهذا ، وان تحتجز له وقتا (او ركنا) ثابتا من مناهجها ، وهي اذ تؤدي بعملها خدمة وطنية تنتفع أيضا لانهــا تنوع من موادها وتنقذها من الجفاف وتجتذب اليها جمهورا جديدا ••••

السينما :

وسيلة مهمة من وسائل التربية والتثقيف ، وهي يمكن أن تكـــون كذلك في التربية اللغوية عندما يكون الفلم عاليا في تأليف قصته واختيار مادته وفي اخراجه وسلامة هدفه ••• ناطقا بالفصيحة ••• وعندما يأتي خاصا بمسائل الأدب والادباء ـــ ان السينما وسيلة حية دون شك •

ولا تنسى المسجلات ••• والاسطوانات اذا جاءت ضمن الدلالـــة التربوية • ان وسائل العلم الحديث لا تنتهي، وعلى المسؤولين عن شؤون التربية أن يكونوا على صلة بأحدث المخترعات يستغلونها في أسرع وقت وفي أهدى سبيل ، ويكون التلفزيون وسيلة نادرة اذا أحسن استخدامه •

خاتمـــة :

وجوه النشاط كثيرة والكلام عليها يمكن أن يطول ، ولكننا نكتفي بالاشارة اعتمادا على ان المدرس المخلص الموهوب لا يحتاج الى الاطالة، وانه قادر على ان يبتكر المجالات المناسبة لاستعمال اللغة العربية ولبيان صلتها بالحياة •

ولا بد من مكافأة الطالب الموهوب بفسح المجال امامه وضمـــان المستقبل الذي يعتمد هذه الموهبة • ، ولا بد من مكافأة للمدرس المخلص ماديا ومعنويا لكي نضمن استمراره ونجني ثماره •

الخاتمة

حقق الانسان في تطوره خطوات مهمة من المعرفة ومن دراسة الحياة وكان من ذلك ما كان في عالم التربية حتى لقد بدا البون شاسعا بين القديم فيها والحديث .

وقد بذلت التربية الحديثة جهدا خاصا في الطرائق التي توصل المادة الى التلاميذ منسجمة مع الهدف الذي ترمي اليه عاما كان أم خاصا ، والفت في ذلك كتبا مهمة .

ولقيت اللغة الاهتمام المناسب ، ولقيت اللغة العربية حظا من هذه العناية بعد ان اتصلنا بالغرب وأخذنا عنه كثيرا من شؤون التربية والتعليم والطرائق العامة والخاصة مراعين ما لنا في الميدان من تراث وما تحيط بنا من حاجات ومشكلات .

ولا شك في ان « الطرائق الخاصة بتدريس اللغة العربية » لا تجدي كثيرا ما لم يتول تدريسها أساتذة استوعبوا مادتهم واخلصوا لها وجمعوا بين العلم بالطرائق والعلم باللغة العربية نفسها ، وتمكنوا من أن تكون لهم طرائق خاصة ناجحة في التدريس لأن ذلك ينعكس ــ دون شك ــ على الطلبة كأنه لا بد للطالب ــ حتى في مرحلة الجامعة ــ من قدوة ومن ان يرى استاذه جادا في موضوعه متمكنا من أجزائه عاملا بما يقول ، صابرا على المكاره .

يتخرج الطالب في الجامعة وقد زود ــ كما يجب ان نفترض ــ مادة وطريقة ، ويجد نفسه وجها لوجه ازاء حياة عملية يطلب منه ان يطبق فيها ما درس واستوعب .

ولا شك في أن التمكن من التطبيق يقتضي جهودا تبذل متضافرة من عدة جهات : الدولة ، الوزارة ، الادارة ، المجتمع ، البيت ... الخ ، فاذا قامت هذه الجهات بواجباتها سهلت على المدرس الناشيء مهمته ، واذا لم تقم باتت الهوة سحيقة بين النظرية والتطبيق ، ورأى المدرس الجديد خياليا ما كان يتلقى من نظريات ، فاذا كان حساسا رقيقا وقع عليه ذلك وقع الفاجعة وأصابه منه دوار وشعور بالعجز والخيبة . وهذا ما لا نريده له . لان الهوة كائنة على أي حال ، وعلى « الناشيء » منا ان يعلم سلفا ان الطريق شائكة وأن عليه ان يتسلح بالصبر ، وانه اذا قعدت ــ فرضا ــ كل الجهات عن تقريب النظرية من التطبيق ، فان جهة واحدة ــ في الاقل ــ يجب ان تبقى صامدة ، وان تظل تشعر بالمسؤولية ، تلك الجهة هي المدرس نفسه ، فعليه ان يجد ويجتهد في اجتياز ما يمكن من العقبات ضمن ظروفه ، وفي ان يحقق قدرا مما درسه وآمن بصحته . ولا شك في انه بالغ بعض قصده ــ عليه أن يسعى ، وليكن بعد ذلك المدى الذي يحققه الجهد الخاص ضيقا .

ان المدرس يستطيع ــ على أي حال ــ ان يخفف من ثقل المنهج ويقلل من خطأ الكتاب المقر وان يجتذب الشارد من الطلبة ويتعاون مع القاسي من المدراء والمدرسين ... وان ينشيء مكتبة صغيرة ويصدر مجلة ويؤلف جمعية ويجري مقابلة ويقوم برحلة ...

وهذا الذي يمكن ان يحدث لكل مادة من الدروس يمكن ان يحدث لدرس اللغة العربية ، وقد يحدث لها ــ وفيها ــ على وجه أتم وشكل

أوضح ومدى أوسع ، وقد تهيىء هذه المادة لمدرسيها فرصا نادرة لبــذل الجهد الخاص ولا سيــما للمتمكنــين من المادة والطريقــة وللمتميزين بالاخلاص والوطنية والمتسمين ببعد الفكر وقوة الشخصية ، ممن أحبوا اللغة العربية وكانوا فيها مدرسين وأدباء في آن واحد .

ان مدرس اللغة العربية يستطيع ان يطبــق كثيرا مما درسه مــن الطرائق الخاصة ، ويستطيع ان يسلك في هذه الطرائق بحسب مقتضى الحال ، فيدرس المطالعة والتعبير والقواعد والنصوص والادب والنقــد ... على الخطوط العامة التي زودها خلال دراسته مراعيا العنصر العملي، ملاحظا الوحدة بينها ، غير ناس مادة لدى تدريس المادة الاخرى ، وغير مضح بالقواعد النحوية لدى الانشاء ولا بالاملاء والخط لدى القواعد ... الخ ثم يتصرف في الامور الاخرى بمقتضى رأيه وتجربتــه وظرفه الخاص . وليعلم ان الطرائق الخاصة ليست أمرا جامدا يطبق حرفيا كما درس على الوجه النظري وانما هي توجيه عام قائم على الاستفادة مــن تجارب سابقة ، خاضع الى التعديل والتبديل تبعا للتجارب اللاحقة ــ ان الجمود يقتل الطريقة ، ومن محاسن التربية الحديثة : الحرية التي تسمح بها للمدرس بعد ان تطمئن الــى حسن اعداده وحسن استعــداده ... ونموه ...

وقد يتلقى يوما استاذ الطرائق الخاصة في الجامعة من تلميذ سابق له من الملاحظات وثمرات التجارب ما يعينه في عمله ويصحــح به بعض آرائه ــ ولم لا ؟.

ملحق

ملاحظات ونقاش [1]

وزارة التربية والتعليم

سكرتارية لجنة تعضيد النشر

تحية واحتراما

وبعـد :

فقد قال السيد الخبير الثاني : « الكتاب جيد ، وفيه فوائد عملية لا يستغني عنها كل مدرس ومدرسة » . وفي هذا زيادة على ما قاله الخبير الاول وأقرته لجنة تعضيد النشر ـ ما يحقق المساعدة المالية ـ وقد ترى اللجنة مثل هذا الرأي .

أما ما يبقى بعد هذا الحكم المهم فأمور ثانوية يحتمل ان يجدها أي ناقد في أي كتاب .

---

(١) في ١٩٦٨/٩/١٥ قدم المؤلف مخطوطة كتابه هذا الى لجنة تعضيد النشر بوزارة التربية والتعليم فأحالتها الى خبير واقرت المساعدة ورفعت قرارها الى مجلس التربية فأحالها المجلس الى خبير ثان ابدى عليها ملاحظات ناقشها المؤلف في هذه الصفحات .

ومن واجب المؤلف أن يأخذ من ملاحظات السيد الخبير ما لا نقاش فيه مما يمكن أن يعود الى السهو وما أشبه •

اما الملاحظات الخاضعة ، للنقاش مما يمثل وجهة نظر خاصة فلا أراكم تلزمون بها المؤلف قدر ما تطلبون منه بيان وجهة نظره ــ وللمؤلف ــ كما تعلمون ــ وجهة نظر كما للخبير ــ ومن توضيح ما يمكن أن يفهم ــ لسبب ولآخر ــ على غير ما قصد اليه •

وهذا ما فعلته ، فاني سأعرض على مسامعكم ملاحظات السيد الخبير ثم أبين ملاحظاتي ، فقد يتضح ما كان خافيا ويزول ما كان ملتبسا •

ولا بد لي هنا ــ قبل البدء بالمناقشة ــ من أن أكرر ما جاء في مقدمة كتابي من أني لم أرد في عملي أكثر من ان اسجل تجربتي خلال دراستي ومشاهدتي وتدريسي بعد أن لمست جيدا ثمرة النجاح في هذه التجربة الخاصة ••• وهذا يعني اني لا أقصد الى أن أؤلف كتابا ضخما يجمع ما تناثر في العديد من كتب التربية وأصول التدريس العامة والخاصة لان ما جاء في هذه الكتب يبقى فيها ينتفع به القاريء لدى الرجوع اليها ، وليس من وكدي ان انقل منها وأجمع عنها وأزيد صفحات كتابي على حسابها •

واذا كان هذا منطلق المؤلف في منهجه فطبيعة الاشياء تقتضي ألا يحاسب المؤلف الا بمقتضى منطلقه ، والا فليس لكتابة « المقدمة » معنى في البحث العلمي الحديث •

— ١ —

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الصفحة الاولى من المقدمة:

فصدر لبيان أصول تدريس اللغة العربية عدة كتب في كثير منها من الفائدة والرأي والتوجيه ما لا يستغنى عنه او ما لا يغنى عنه غيره في ناحية من نواحي موضوعه ـ في الاقل ـ ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من القدم وان بينها ما اعتراه النقص والخلط والاضطراب او « السذاجة » في بعض الاحيان مما لا يسد الطريق بوجه اضافة جديدة قد تجدي اذ تلتحق بسابقاتها وتمهد لتالياتها .

والمؤلف استاذ جامعي ولا يستحسن منه الاشارة الى ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص والخلط والاضطراب والسذاجة ، لان عليه ان يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه ، لذا ارجو حذف هذه العبارة ، لان كتابه هذا اذا ما قورن بالكتب الآتية :

١ ـ كتاب اللغة العربية واصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد المجيد .

٢ ـ كتاب « الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين » للاستاذ محمد عطية الابراشي .

٣ ـ كتاب « النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للاستاذ حامد عبد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة .

٤ ـ كتاب « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » للاستاذ عبد العليم ابراهيم .

ان كتابه هذا اذا ما قورن بهذه الكتب يصبح ناقصا وبعيدا عن الطرق الفنية الحديثة التي نتوخاها من تدريس اللغة العربية » .

وللتعليق على كلام السيد الخبير نلاحظ •

١ — اني اذ قلت : « ••• فصدر ••• عدة كتب ، في كثير منها الفائدة ••• ولكنك لا تعدم الملاحظة أن بين هذه الكتب ما أصبح على شيء من القدم ••• » كنت أستجيب لقاعدة مهمة من قواعد كتابة « المقدمة » في منهج البحث الجامعي ، وهي الاشارة الى ما سبق في الموضوع •

٢ — تنبيه الطالب الى هذا الذي صدر ليتنفع به ويعود اليه ويأخذ منه ما لا يضمه هذا الكتاب الذي بين يديه •

٣ — وتنبيهه الى احتمال وجود غير الكامل بينها لئلا يحسب أن تلك الكتب على درجة واحدة من الاهمية •

٤ — لم أختلق هذا اختلاقا ، فهو واقع • ولم ينف السيد الخبير وجوده • واني اذ تركت القول موجزا لاني لم أرد ان أخرج عن حدود الواجب الذي تقتضيه مقدمة قصيرة لكتاب صغير الحجم •

٥ — لم أقصّر في الثناء على الجيد — ولم أقصد الى انتقاص بدافع شخصي نحو مؤلف من المؤلفين •

٦ — لم أقل ان كتابي خير الكتب وأنه يسد الطريق على الباحثين بعده ، فقد قدمته بتواضع صادق ولم أقل أزيد من « انه اضافة جديدة قد تجدي ••• » •

٧ — لم أقصد قط الى « مقارنة » كتابي بالكتب الاخرى ، ولم أقصد الى تفضيله عليها •

٨ ـ كان كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد وكتاب الاستاذ عبد العليم ابراهيم من الكتب المقصودة بالثناء .

٩ ـ ان السيد الخبير اذ ذكر اربعة كتب على انها جيدة ممتازة ، لم يقل ان كل الكتب الصادرة جيدة ممتازة .

١٠ ـ أرجو الا يكون السيد الخبير قد نسي انه قال في مطلع تقريره عن كتابي « كتاب جيد وفيه فوائد عملية لا يستغني عنهـا كل مـدرس ومدرسة » .

والحقيقة ان هذه الفوائد العملية هي كل ما أبغي تقديمه وكل مـا أعتز به وليس لكتابي ـ بعد ذلك ـ أية علاقة بالكتب الاخرى ، وليس فيه أو في كلام صاحبه ما يدعو الى « المقارنة » .

١١ ـ يقول السيد الخبير « المؤلف أستاذ جامعي ولا يستحسن منه الاشارة الى ذم بعض المؤلفات ووصفهـا بالنقص .. وعليـه ان يعرض مؤلفه وعلى الغير أن يحكموا عليه » .

وانا أقول ان الاستـاذ الجامعي والعميد والمفتش ومـدير القسم والمدير العام والمعلم ... كلهم مسؤولون عن ذم بعض المؤلفات ووصفها بالنقص اذا كانت تلك المؤلفات مما يجب تنبيه الطالب الى ذمه ونقصه . والا فلم أصبح استاذا جامعيا ! ان الاشارة الى نقص الكتب النـاقصة وتحذير الطلبة منها جزء لا يتجزأ من منهج البحث الجامعي . ولا سيمـا اذا كان الاستاذ في معرض التنبيه على الجيد والرديء .

ـ ٢ ـ

وقال السيد الخبير : « لم يهتم المؤلف بالخط والاملاء ، مـع ان

منهج الدراسة المتوسطة قد خصص ساعة واحدة في الاسبوع لتدريس الخط والاملاء • واهمال المؤلف لهذين الفرعين من فروع اللغة العربية يدعو المدرسات والمدرسين الى اهمالهما ، وفي هذا نقص كبير لا زلنا نلاحظه في خطوط واملاء الطالبات والطلاب » •

ويقول المؤلف :

١ ــ أشرت الى الخط والاملاء في أكثر من موضع من كتابي ، من ذلك :

أ ــ ص ٢١ : « ولا بد للمدرس من أن يلاحظ في كل درس كتابي حسن الخط وصحة الاملاء (*) •

ب ــ ص ٤٠ ••• « تصحيح •• الاملاء • ــ »

جـ ــ ص ٤١ ••• الخط ••• الاملاء

د ــ ص ٤١ ••• املاء •••

هـ ــ ص ٨٨ التطبيق ••• الفرصة التي تبين وحدة اللغة العربية وتكامل اجزائها •

و ــ ص ٩٢ ــ وهي تحتاج الى الخطاط ••• وحسن الاملاء

ز ــ ص ٩٩ غير مضح ••• بالاملاء والخط لدى القواعد

وفي هذا ما يمكن ان يدل على الاهتمام بالخط والاملاء

٢ ــ كل هذا ، وقد قلت منذ المقدمة ان كتابي يتحدث عن تجربة رأيتها خلال دراستي وتدريسي ، ومعنى هذا ان التزم حدود التجربة

(*) غيّرت أرقام الصفحات تبعا لتغيرها لدى الطبع •

وحدها ، لاني لو خرجت عنها حق على الآخرين حسابي ، والا فما قيمة وضع الخطة في مناهج البحث •

والخط والاملاء ليسا ــ لسوء الحظ ــ مما يدخل في تجربتي • فما حدث أن درستهما ، وما حدث ان درّستهما • والا ، فمن أين آتي بالكلام القائم على التجربة ؟

لو كان كتابا قائما على غير الشرط الذي بينته في المقدمة لأمكنني ــ وما أسهل ذلك ــ أن أجمع المعلومات من عدة كتب والفقها وأقدمها في فصل خاص يزيد من عدد صفحات الكتاب ولكن ذلك سيعرضني الى ذم النقاد الذين يشترطون التزام المنهج في التأليف •

٣ ــ لا يمكن أن يدعو كتابي ــ على أي حال ــ المدرسات والمدرسين الى اهمال الخط والاملاء فيكون سببا في نقص كبير••• لاني:

أ ــ لم أدع الى اهمال الخط والاملاء •

ب ــ ان كتابي ليس « مقررا » •

جـ ــ ان كتابي لم يؤلف طبقا لمنهج •

د ــ ان كتابي لم يؤلف بطلب من جهة رسمية •

هـ ــ واني لم أطلب اقراره في معهد للمعلمين او كلية للتربية •

و ــ لأن المدرسات والمدرسين ملزمون بتطبيق المنهج وانهم يوزعون مواد اللغة العربية بحسب الساعات التي أقرتها وزارة التربية •

ز ــ انهم ملزمون بعمل الخطة ، وليس من المعقول ان يؤدي كتاب في السوق الى ان يهمل المدرسات والمدرسون عمل خطة لدرس رسمي •

ح ـ انهم مراقبون من « قبل » مديراتهم ومديريهم •

ط ـ انهم خاضعون للتفتيش •

ي ـ أمن الممكن ان يكون لكتيبي من السلطان كـل هذا ، أمن الممكن أن ينسخ المنهج والنظام والمعاش واكثر من عشرة كـتب أخرى مؤلفة في طرائق تدريس اللغة العربية !

لقد اشرنا ـ منذ المقدمة ـ الى هذه الكتب وأشرنا الى ما بينها من جيد نافع في التوجيه •••

٤ ـ أثنى السيد الخبير على كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد، وليس في كتاب الدكتور عبد العزيز الذي بين أيدينا فصل عـن الخط والاملاء ومع هذا فقد انتفع به المدرسات والمدرسون ، وانه لم يدعهم الى أهمال الخط والاملاء ، بل ان « نقصه » لم يحل دون طبعه واعادة طبعه •

٥ ـ ان الكتب الاربعة التي ذكرها السيـد الخبير وأثنى عليهـا أهملت « تدريس النقد الادبي » اهمالا تاما ، ومثلهـا الكتب الاخرى المؤلفة في طرائق التدريس ـ ولدرس النقد الادبي أهمية خاصة في منهج الدراسة الثانوية (وغيرها أحيانا) •

ولم يقل أحد ان اهمال تلك الكتب (كلـها) درس النقد يـدعو المدرسات والمدرسين الى اهماله ـ علما ان المدرسين يستطيعون ان يجدوا شيئا عن الخط والاملاء في كل مكان ولكنهم لا يجدون أي شيء عـن النقد الادبي في أي من الكتب المؤلفة في طرائق التدريس •

٦ ـ ان النتيجة التي توصل اليها السيد الخبير (وفي هـذا نقص كبير ••• الخ) رهن بالمقدمة التي انطلق منها (واهمال المؤلف لهـذين الفرعين •••) •

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الفقرة الثانيــة (ص ٨) :
« ولئن تأخرنا ، ان علينا أن نستدرك الفائت وتتدبر الحال ونجد في الامر فندرس مجتمعنا فيما له وعليه وندرس لغتنا فيما لها وعليها ونرسم الخطة التي تناسب الاصلاح المنشود بالاخلاص اللازم والعقل اللازم بعيــدين عن التهريج مترفعين عن الاصطياد في الماء العكر •

أرجو اضافة الفاء على (ان) الواردة بعد (لئن تأخرنا) وحــذف عبارة (بالاخلاص اللازم الى آخر الجملة لان العبارة لا مكانة لها مــن هذا الكتاب » •

١ ــ دعا السيد الخبير الى حذف عبارة بالاخلاص اللازم ••• الخ لا لأنها غير صحيحة وانما لانها لا مكانة لها من هذا الكتاب • فاذا كانت صحيحة فما الذي يمنع من ابقائها • اما مكانها من هذا الكتاب فــلأن المؤلف كان بصدد بحث تقصيرنا ازاء لغتنا وبصدد تأخرنا في خدمتها على كثرة ما ادعينا ، واذاً فما أحرانا بأن نعترف لنبدأ ، ومــا أحوجنــا الى الاخلاص ! ترى ما الذي يضيرنا من ذكر « الاخلاص اللازم » •

٢ ــ ورجا السيد الخبير اضافة الفاء على (أن) ••• الخ ، وليس صعبا اضافة الفاء لو سمحت قواعد اللغة العربية ولكنها لا تسمح لان « ان علينا » ليست جوابا للشرط وانما هي جواب للقسم • والقاعــدة تقول : « اذا اجتمع شرط وقسم فالجواب للسابق منهما » ــ وقد جاء في ألفية ابن مالك :

واحذف لدى اجتماع شرط وقسم   جواب ما أخرت فهــو ملتزم

ولا أدل على اجتماع الشرط والقسم وان القسم هو السابــق على

الشرط من تسمية اللام في « لئن » موطئة للقسم . ويقول كتاب النحو الواضح ــ مثلا ــ ج ٢ ، ه ، ص ٣٠ (من الطبعة الثانية عشرة ١٣٧١ ــ ١٩٥٢) في موضوع : اجتماع الشرط والقسم) : تدخل ــ أي اللام الموطئة للقسم ــ على أداة الشرط بعد قسم ملفوظ أو مقدر لتدل على أن الجواب للقسم لا للشرط » ــ ومثل « النحو الواضح » الكتب الاخرى، ومن المفيد ان ننقل هنا عن النحو الواضح (ص ٣١) جملة تشبهها جملتنا وذلك اذ جاء في التمرين الخامس : لئن خطبت انك ...

وقديما قال الاعشى :

لئن منيت بنا عن غب معركة   لا تلفنا عن دماء القوم ننتقل

والإمثلة كثيرة في شعر اللغة ونثرها .

ـ ٤ ـ

يقول السيد الخبير « يقول المؤلف في الفقرة الثانية ص ١١ ان المرء ليعجب أشد العجب من أن دولا عربية لا تعنى باللغة العربية كأن لم تكن اللغة احدى مقومات الدولة ، وأن دعوات سياسية واجتماعية لا تدرك صلة اللغة العربية بها الخ ... الفقرة » .

اذا كان الكتاب حول تدريس اللغة العربية فلا حاجة الى الاشارة الى مثل هذه (الغمزة) لبعض الدول مع ان المؤلف لا يستطيع اثباتها واتهام أية دولة عربية .

لذا أرجو حذف الفقرة كلها » .

انتهى كلام السيد الخبير على هذه « النقطة » . وتمام الفقرة التي رجا حذفها كلها : « ... وتكون هذه اللغة ــ حين تكون ــ أضعف

أنفاسها • وكم نتمنى ان نكون أكثر جدا في مبادئنا وعقائدنا وأكثر احاطة بمرافقنا الحيوية ، وأكثرها التصاقا بشؤوننا الخاصة بنا •

يجب أن نعترف بالواقع المؤسف الذي عليه لغتنا ، وأن نعترف بتأخرنا فيها وأن الضعف بلغ درجة رهيبة وقد تساوى فيه الطالب والمطلوب ••• » •

واني أورد هذه الاسطر لأبين الروح التي أملت الملاحظة ، والاسى الذي يغمر المؤلف وهو ينظر الى ما آلت اليه اللغة •

واذاً فهو لا يقصد دولة معينة ، وهو لم يخطط للغمز ، وما الداعي الى الغمز والكلام صريح •

ان المؤلف بصدد تعداد الاسباب التي أدت الى ضعف طلابنا في اللغة العربية (منذ ص ٨) ، وليس من المعقول الا تذكر الدولة — اية دولة — في هذه الاسباب لما لها من واجبات بل بما قصرت فيه من واجبات • ومثل الدولة ، الدعوة السياسية — أية دعوة •

ان المؤلف لم يختلق ولم يفتر ولم يقصد الى الاتهام وانما قصد الى تقرير واقع والى ان يكون الاعتراف به طريقا الى الاصلاح •

لا شك في ان الدول العربية لم تول اللغة العربية الاهمية التي تستحقها ولا الاهمية التي توليها لقضاياها الاخرى •

فهل في تقرير الواقع واعلان الالم اتهام أو غمز ؟! اذاً متى نستطيع أن نشخص الداء ومتى نصف الدواء ! واذا كان كتاب « حول تدريس اللغة العربية » لا يقدم للطرائق التي سيبينها في تدريس اللغة العربية بواقع هذه اللغة وبالاسباب التي أدت الى ضعفنا فيها ، فأين يكون هذا الكلام •

ان كتابا « في تدريس اللغة العربية » يكوّن مكانا مناسبا . ويسرني أن أكون قد بينت واجب الدولة ازاء اللغة العربية في غير هـذا المكـان أيضا ، وفي أزمنة وعهود متفاوتة ــ ان اللغة العربية أثمن من كثير ممـا نحسبه مهما وثمينا .

هذا ولم أقصد قط الى ان دولة معينة من الدول استهانت باللغـة العربية عن عمد ولم أذهب اليه ، وانما قررت الحال القائمة . واذا كان في تعبيري ما يمكن أن يؤدي الى غير موجود فيمكن تعديله وجعله هكذا : « ان المرء ليرجو ان تجعل الدول العربية العناية باللغة في صلب سياستها ومنهجها وتنظر اليها نظرها الى أحدى المقومات الاساسية ، ويرجـو ــ كذلك ــ أن تدرك الدعوات السياسية والاجتماعية صلة اللغة العربية بها فتتخذها من أقوى قواعدها وأعمق أنفاسها » .

على أني افضل الفقرة الاولى .

— ٥ —

يقول السيد الخبير ، « يقول المؤلف في السطر الرابع (ص ٢٠) (وجب أن يكون لمدرس اللغة العربية أمّات المصادر والمراجع قاموس أو أكثر (المحيط أو لسان العرب او تاج العروس) .

ونذكر المؤلف بكتابين يعدّان من أهم ما يجب ان يحصل عليهمـا المدرس وهما (فقه اللغـة وسر العربية) للثعـالبي وكتاب (الالفـاظ الكتابية) لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني . والكتابان متوفران فـي الاسواق وسعراهما رخيص جدا » .

وأنا اقول :

أ ــ اني ذكرت ما ذكرت على سبيل المثال ، وليس على سبيل الاستقصاء ، والا طالت القائمة ، وليس صعبا أن تطول •

ب ــ ذكرت ما هو في حدود تجربتي • ويؤسفني ان اقول ان تجربتي لم تنتفع بهذين الكتابين بل انها رأت فيهما ما يخرج عليها ــ أي ضررا •

جـ ــ وليست المسألة مسألة رخص في السعر •

د ــ وأخشى ما أخشى منهما ان يحفظ المدرس كلمات لا صلة بينها وتعبيرات ميتة ويتشدق بها على الطلاب ، وقد يقتدي به الطلبة •

وليس هذا الذي أقوله أمر نظري وانما هو ما وقع فعلا •

هـ ــ ذكرت أسماء الكتب الضرورية جدا مما « يستعين بها المدرس على حل المشكلات التي تعتريه وهو يعد الدرس في بيته •• » • ترى ماذا يمكن ان يحل له « فقه اللغة » و « الالفاظ الكتابية » من المشكلات التي تعتريه دائما •

أنا لا أريد ان أجرد الكتابين من نفع ، ولكني أريد ان اقول اني مثلت بما هو أنفع ، وللمدرس ان يقتني ما يشاء • ولا أدل على ذلك من النقاط التي وضعتها بين أسماء الكتب •••

و ــ ولي مع « الالفاظ الكتابية » حساب خاص ، أي مع الطبعة المتوفرة في السوق وسعرها رخيص جدا •

لقد اعتنى بضبط الكتاب وتصحيحه الاب لويس شيخو والذي في ذهني أن الاب لويس شيخو من الحماسة بحيث يبلغ حدود العصبية وقد

يجيز لنفسه بذلك ما لا يقبله البحث العلمي في التحقيق والنشر ولم أكن وحيدا في هذا الظن ، بل انه ليس ظنا .

وقد اقترن « ضبط الكتاب وتصحيحه » بشيء من هذه الحال .

ولي على نسختي من طبعة شيخو ملاحظات رجعت اليها فكان مما وجدت ::

(١) ص ٤٦ : « (ويقال :) مننتُ عليه اذا أوليته منّةً (وتمننتُ عليه اذا تحمدت » عليه من المنِّ المنهي عنه كما قيل : يا أيها الذين آمنوا لا تُبطلوا صدقاتكم بالمن والاذى) .

أمن المقبول ان تأتي في كتاب ألفه الهمذاني (من القرن الرابع) آية قرآنية مسبوقة بـ « كما قيل : » .

(٢) ضبطت كثير من الكلمات والحروف خطأ ، من ذلك .
ص ١١١ مقدّمة ، ٧١ هيهاتُ ، ٧١١ وَسعهم ، ١٢ عبادك يخطأون وأنت رب ، ٣١ نَكَرْتُ ، ص ٢٢ المأثِرة ، ص ٢٦ وِحدانا ، ص ٧٤ وأُلقى في رَوْعي ، ص ١١٠ جَناية ، ص ١١٢ الوَتَد ، ص ١٨٣ يُمنة ويُسرة ، ص ٢١٨ الرّضا بحكم الله ...

وصحيح هذا مقدِّمة ، هيهاتَ ، وُسعهم ، يُخطئون ، نكِرت ، المأثرة (والمأثُرة) وُحدانا ، رُوعي ، جِناية ، الوَتِد (وفتحها لغةً) ، يَمنة ويَسرة ، الرِّضا ...

(٣) « الخطأ » في الاملاء ، ص ١٣ « يقال في الخطإ » ، ص ٩٠ سَاءَمَةَ ، ص ١٩٥ عمر بن لجاء .

وصحيح هذا : الخطأ : سآمة ، عمر بن لجأ .

٤ ـ خطأ في ضبط حركات كلمات الابيات الشعرية ، وفي ضبط وزنها . من ذلك .

أ ـ ص ١٦ :

سائل أسيْدَ هل ثأرتَ بمالك   أم هل شفيتُ النفس من بلبالها

والصحيح : أم هل شفيتَ .

ب ـ ص ١٦ :

دماؤهم ليس لها طالب   مطلولة مثل دم العبيد

والصحيح في اقامة الوزن ان يقال : مثل دماء العبيد أو مثل دم العبد . وقد جاء في لسان العرب « ... مثل دم العُذرة » .

جـ ـ ص ٦٧ قال عنترة :

فما وجدونا بالفَروق أشابة   ولا كشَفا ولا وِجدْنا مواليا

والصحيح . « لكن وجدنا مواليا » .

د ـ قال الشاعر :

وان الذي حُدّثتم في أنوفنا   وأعناقنا من الاباء كما هيا

والبيت غير موزون على هذه الصورة .

هـ ـ ص ٢٧٣ :

هجرتكَ حتى قيل لا يعرف القِلى   وزرتكَ حتى قيل ليس له صبر

والصحيح : هجرتكِ .. وزرتكِ ـ والبيت لابي صخر الهذلي .

و ــ ص ١١٣ :

ولي في كل أصيد من يمان　　أبيٌّ الضيم في قوم أبـات

والصحيح أباة •

ـ ٦ ـ

بعد ان يعلق السيد الخبير على ما ذكره المؤلف (ص ٢٠) ، يقول : « أرجو اضافة هذين الكتابين الى المعاجم لانه من الصعب على المدرس أن يحصل على لسان العرب أو تاج العروس ولكنه من السهل عليـه ان يحصل المنجد أو مختار الصحاح » •

والمؤلف يقول :

أ ــ ان حصول المدرس على مختار الصحاح (••• والمنجد) من باب تحصيل الحاصل ، وقد تجنبت كثيرا ان الجأ الى تحصيل الحاصل في كتابي •

ب ــ اني ذكرت امات المصادر والمراجع وليس هذان الكتابان من الأمـات •

جـ ــ نصصت على لسان العرب أو تاج العروس أو المحيط لضرورة النص ، فقد يحسب مدرس ان « صعوبة الحصول » على واحد منها يعفيه من الواجب ، أو يحسب انه يستطيع ان يحل مشكلاته بمثل مختار الصحاح (أو المنجد) ــ وكلاهما لا يحل المشكلة • ومختار الصحاح ــ على أهميته ــ مختصر جدا ، ولا يحوي الافعال والكلمات الرباعية الحروف ــ مثلا ــ •

د ــ بدأت المعاجيم التي نصصت عليها بنقاط وختمتها بنقاط فتحا

للباب وتركا لمجال الاختيار ، فقلت : قاموس أو أكثر (••• المحيط ، أو لسان العرب ، أو تاج العروس •••) ولم يثبت السيد الخبير هذه النقاط عندما نقل عبارتي •

هـ ــ ولم أنص على « المنجد » لاني كنت انتظر ان يطالبني الخبير ــ الذي سيعرض عليه كتابي ــ بحذفه •

ولم يعد أمر المنجد سرا • فهو غير دقيق ، وفيه كلمات من العامية اللبنانية وفيه خطأ غير قليل في اللغة والامور التاريخية •

ان حملة في الشام يتبناها علماء معدودون تبين الخطأ في المنجد والخطر في استعماله •

ـ ٧ ـ

يقول السيد الخبير : (جاء السطر الرابع قبل الاخير من (ص ٢٠)
ويقول المؤلف ان للسطر الاخير من ص (٢٠) علاقة متينة بالفقرة

يقول السيد الخبير ، (جاء السطر الرابع قبل الاخير من (ص ٢٠)
السابقة بل انه جزء لا يتجزأ من الفقرة ، وكل ما في أمره انه جاء بصيغة الحكمة المشتقة من المعنى الذي قصدت اليه الفقرة • والمسألة كلها تتعلق بالنمو ، وما درسناه في دار المعلمين العالية في فصل (التربية نمو) •

ـ ٨ ـ

ــ يقول السيد الخبير : « يرسم المؤلف همزة كلمة (قرؤه) مفردة من السطر الرابع من (ص ٣٥) ، والقاعدة الاملائية في رسم الهمزة ان تكتب على (الواو) اذا كانت مضمومة او ما قبلها مضموم وقد اعادها

اكثر من عشر مرات في الكتاب وصواب الكلمة (يقرؤون ، ويقرؤوا .. الخ » .

ويشهد المؤلف أنه كتبها مفردة فقال « قرءوه ، ولن يقرءوا .... ورءوس ... » وان ذلك ليس من الخطأ ، ولا من باب الابتكار ، فقد رآه في أمات المخطوطات العربية ، وأخذه عن أساتذة أجلاء ، ومر بـه في مطبوعات محققة تحقيقا عمليا أو ألفها علماء ثقات .

ولقد ذكر السيد الخبير في ملاحظاته كتبا على انها خير من كتابي ، وكتبا كان علي أن أضيفها الى أسماء مصادر ومراجع ذكرتها فما رأيه اذا كانت الهمزة قد رسمت في هذه الكتب مفردة مع أنها مضمومة أو ما قبلها مضموم بل انها رسمت مفردة في الكلمات التي وردت في كتابي مثل يقرءون ورءوس . ومن الامثلة على ذلك :

أ ــ في اللغة العربية ــ أصولها النفسية وطرق تدريسها للدكتور عبد العزيز عبد المجيد ص ١٥٧ : « يكلف المدرس التلاميذ عملا من الاعمال المتصلة بما يقرءون ، وان يحدد هذا العمل بوضوح ، كأن يجيبوا عن أسئلة الموضوع الذي يقرؤونه أو يلخصوا ما قرؤوه ... أو أن يعلقوا على الكتب التي يقرؤونها ... » .

ص ١٧٧ « ... ولوحظ أن معظم القراء ... يتبعون بآذانهم ما يقرءونه بعيونهم » .

ص ٢٣٥ « القراء قليلو التجارب يسهل تصديقهم لما يقرءون... » .

ص ٢٣٦ « ... وقعوا فريسة لما يقرءون ... » .

ب ــ في كتاب « الطرق الخاصة في التربية لتدريس اللغة العربية والدين للاستاذ محمد عطية الابراشي :

ص ٥٣ : « يجب على المدرس ان يشوق الاطفال ويستميلهم الـى التعبير عن الاشياء التي قرءوها ، ليتحقق انهم قد فهموا مـا قرءوا وانهم يفكرون فيما يقرءون ••• »

« يجب أن نختبرهم فيما قرءوا » « ••• ان نعلم التلاميذ جميعا أن يقرءوا بصوت مرتفع » •

ص ٥٥ : « يفهمـون مـا يقرءون » « ••• أن يقرءوا بـذلاقـة لسان •• » •

وتنظر ص ٥٩ السطر الرابع قبل الاخير ، ص ٦٠ السطر ١ ، ٧ ، ١٨ ، ص ٦١ السطر ٢ ، ١٨ ، الاخير ، ص ٦٢ السطر ١ ، ١٧ ، وفي السطر ١٨ (يشاؤون) ، ص ٦٥ السطر ما قبل الاخير ، ص ٧١ السطر الاول ، ص ٧٥ السطـر ١٩ ، ٢١ ، ص ٧٨ سطـر ٥ ، ١٢ ، ١٣ ، ص ٧٩ الكلمـة الاخيرة ، ص ٨٢ السطر الخامس •

وللأستاذ محمد عطية الابراشي (عميد مفتشي اللغة العربية) كتاب آخر اسمه « اصول التربية وقواعد التدريس » جاء على الصفحة ٢٦٧ منه : « قرءوه » وعلى الصفحة ٢٦٩ « قرءوا » •••

جـ ـــ في كتاب « النهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية » للاستاذ حامد عبـد القادر عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة نلاحظ مثلا :

ج ٢ ، ص ١٦٤ « ••• كـان من السهل عليهم أن يقرءوا أية كلمة تعرض عليهم » •

د ـ في كتاب « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » للاستاذ عبد العليم ص ١٩ ، السطر السادس : ستقرءون اليوم قصة ...

هـ ـ في كتاب « الالفاظ الكتابية » لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني .

ص ٨٧ : جاءوا .

ان ورود الهمزة مفردة مع انها مضمومة او ما قبلها مضموم كثير ، قديما وحديثا . اذكر هنا على سبيل المثال ما جاء على الصفحة ٢٦ من الجزء الثالث عشر من طبعة دار الكتب المصرية لكتاب « أغاني » أبي الفرج الاصفهاني « والصبيان يهزءون منه » .

وما جاء على الصفحة ٢٧ ، ٣١ من « المناهج المشتركة » للمكتب الدائم للوحدة العربية الثقافية ، المطبوع عام ١٩٥٨ بالقاهرة : يقرءونها قرءوا ، يقرءونه ، قرءوه ، قرءوها .

وارجو ان يعلم السيد الخبير ان الهمزة المضمومة التي يتحدث عنها وردت في كتب مهمة من القديم والجديد مرسومة على الالف ـ وهذا لا يعني أنها خطأ وأن على الكاتبين والمحققين كتابتها على الواو .

وقد يكون مناسبا ان نذكر انها وردت كذلك في الكتب التي استحسنها فجاء في كتاب الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ص ١٨٢ : « لا يقرأون » ، وفي كتاب « الالفاظ الكتابية » ص ٩٤ : « يذرأهم » .

ان قرأ ، يمكن ان ترد مع واو الجماعة على الصور الآتية : قرءوه ، قرأوه ، قرؤوه ، قرؤه » دون ان تكون واحدة منها خطأ ـ ويمكن ان « نحتكم » في مثل هذا الى الشيخ مصطفى الغلاييني في الجزء الثاني من

كتابه « جامع الدروس العربية » فصل : كتابة الهمزة (المتوسطة ص ١٥٤ ــ ١٥٧ من الطبعة السابعة • وكذلك ترد رءوس ، رؤوس ، رؤس••

الخلاصة : اذا كانت كتابة الهمزة على الواو في مثل يقرؤون (كما أراد السيد الخبير) صحيحة فان كتابتها منفردة (أي يقرءون) (كما أوردها المؤلف) صحيحة كذلك •

(٩)

يقول السيد الخبير : « في السطرين الاخيرين من (ص ٣٢) الفقرة (هـ) يقول ــ : (يحسن أن يفهم الطالب معنى الكلمة دون كتابتها واذا كتبت فلا بد من أن يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير••) ان استحسان عدم كتابة معاني الكلمات يعطي مجالا واسعا لاهمال المدرسين كتابة المعاني وتكليف الطلاب بتسجيلها وحفظها • أرجو ان تكون العبارة هي : (هـ ــ يحسن عند تسجيل معاني الكلمات أن يكون الامر مختصرا ومحدودا ومن قبيل التذكير •••) •

ويقول المؤلف :

أ ــ السطران الاخيران من ص ٣٢ ثمرة تجربة أكيدة •

ب ــ تعود الطالب اعتماد نفسه ، واستخراج المعنى من السياق •

جـ ــ ان كتابة المعاني تجعل الطالب يعتمد دفتره فيقل اصغاؤه الى الدرس •

د ــ قدمت للرأي بقولي : « يحسن ••• » ومعلوم ان « يحسن » لا تعني الاهمال لان « المعلم » مسؤول ــ على أي حال ــ ان يوصل المعاني الى طلابه ، وان يستوعب الطلاب هذه المعاني •

هـ ــ اني ــ بعبارتي ــ تركت للمدرس الحرية في الاختيار بحسب ظروفه •

ــ ١٠ ــ

يقول السيد الخبير : « يقول المؤلف في الفقرة الاولى من ص ٤٧ (اما الدرجات وهي طريقة رسمية متبعة فان اكثر ما يخشى فيها ان تصبح الدرجة غاية لدى الطالب ، يقف عندها ويحاول من أجلها ، وكثيرا ما يشعر الطلبة بالعجز اذا كانت درجتهم واطئة ، ولذا حسن أن يستغني عنها لدى الامكان) • ان المدرس عندما يحاول اعطاء الدرجة للانشاء يضطر الى التركيز على الاسلوب والفكرة واللغة والاخطاء النحوية الخ ••• وبذلك يفهم مستوى كل طالب ، اما اذا تركنا له حرية الاختيار وأخذ يستعمل كلمة (لوحظ) فقط فان مستوى الطلاب يضيع ولا يقدر على توجيههم لان تصحيحه سيقتصر على الاخطاء النحوية والاملائية • وقد حاولنا كثيرا وكثيرا جدا ازالة هذه الفكرة من أذهان المدرسات والمدرسين بعد أن لاحظنا التسيب وعدم المبالاة في التصحيح » •

ويقول المؤلف :

أ ــ اني انطلق في كلامي من تجربة ناجحة ، فقد درست الانشاء سنين وتقدم الطلبة فيه تقدما ملحوظا دون أن التزم وضع الدرجات على الدفاتر •

ب ــ واني اذ فعلت ذلك واذ دعوت اليه لم ادع الى تعويض الدرجة بكلمة لوحظ ، ولا أدري من اين جاء السيد الخبير بـ (لوحظ) هذه وكيف حملها ــ بعد ذلك ــ كل تلك النتائج •

جـ ــ لا أدري كيف تحدث السيد الخبير عن (لوحظ) غير

الموجودة وكيف حملها النتائج وقد تحدثت عن التصحيح وطريقته « طويلا » ، وكان مما قلت ٤٦: « ليس التصحيح سخرة أو ضريبة على المدرس ، وانما هو جزء لا يتجزأ من واجبه ، عليه أن ينصرف له ويخلص فيه ويخصص له وقتا مناسبا يصفو فيه ذهنه وينفرد به مع دفاتره دون مؤثرات خارجية .

وليس من المعقول أن يكون التصحيح « شكليا » يقرأ فيه المدرس سطرا هنا أو هناك ، ويضع اشارة بالقلم الاحمر هنا أو هناك ... يجب ان نراعي لدى التصحيح أمورا كثيرة ، منها :

(١) ــ الالفاظ والتركيب .

(٢) ــ تمكن الطالب من توضيح الفكرة التي يتكلم عنها والابانة عن العاطفة التي جاء يعرب عنها .

(٣) ــ النحو . (٤) ــ الخط (٥) ــ الاملاء .

(٦) ــ هندسة الصفحة ... وتكون عملية التصحيح بأن يقرأ المدرس قراءة دقيقة واعية مصححا بالقلم الاحمر ما يلاقي من خطأ .. ثم يكتب في آخر الصفحة أو آخر الموضوع جملا تبين للطالب مناطق قوته وتشير الى مناطق ضعفه ، ولا بأس في أن يكتب عبارات تشجيعية اذا وجد مجالا الى ذلك . اما الدرجات ... الخ ، والمفضل لدى التصحيح ان تكون بين المدرس والطلاب اشارات متفق عليها تسهيلا للعملية واقتصادا في الوقت .

بعد أن ينتهي المدرس من التصحيح ، يلقي نظرة على الدفاتر ويثبت على ورقة خاصة (او دفتر خاص) الخطأ المتكرر في كثير منها ، وخلاصة للنصائح التي يحسن أن يقدمها ، لان التصحيح ــ كما يجب أن يكون ــ نوع من النقد ...

عندما يبدأ الدرس التالي للتعبير ، يحضر المدرس الدفاتر معه ، ويعلن تنبيهاته ايجابا وسلبا ، ويكتب على السبورة ـ مستعينا بالطلبة أنفسهم ـ تصحيحا لما تكرر الخطأ فيه نحوا أو املاء ... ثم يوزع الدفاتر بالطريقة المتبعة نظاما ... ينظر كل طالب ما في دفتره من خطأ خاص به ثم يطلب المدرس الى الطلبة المتفوقين أن يقرءوا ما كتبوه ...

وقد يكون مناسبا أن يطلب الى الطلاب أو الى عدد منهم اعادة كتابة التعبير مصححا في بيوتهم لان ذلك يلزمهم ـ على وجه طبيعي ـ النظر في التصحيح .... » .

جاء كل هذا وما اليه عن التصحيح ، فأين تكون كلمة « لوحظ » منه ، وأين النتائج المترتبة عليها .

اما ترك الموضوع لملاحظات المفتشين الاختصاصيين ، فأمر لا شك فيه ، ولا تترك اليهم هذا الموضوع وحده وانما تترك لهم كل موضوع ، ولكن تركه لهم لا يحول دون التأليف ودون ان ينشر غيرهم رأيه الذي جربه ونجح لديه .

ـ ١١ ـ

يقول السيد الخبير : « اورد المؤلف في ص (٥٠) وما بعدها في الفصل الرابع (تدريس النحو) الاصطلاحات (التكشيفية ، والاستقرائية والاستنتاجية) ومعاني هذه الاصطلاحات غامضة بالنسبة لاكثر المدرسات والمدرسين لتقارب معانيها . لذا نرجو شرحها في الحاشية » .

ويقول المؤلف : لا حاجة لشرح هذه المصطلحات في الحاشية لانها وردت معرفة موضحة في الصفحة ٥٨ نفسها والصفحة ٥٩ ، ٦٠ . فعلى

هذه الصفحات (الفصل الرابع تدريس النحو) جـاء ـ فيما جاء ـ :
« الالقائية : أن يتولى المدرس تقديم المادة كلها ، ويبقى الطلبة مستمعين ·
وتكون التكشيفية باشراك التلاميذ بالمادة والاستعانة بهم والاستناد الى
ما لديهم من معلومات وآراء وما فيهم من نباهة وحب استطلاع ، ويقوم
المدرس فيها بـدور المدير والموجـه · ولكـل من الطريقتـين محاسن
ومساوىء ، وتختلف هذه المحاسن والمساوىء تبعا للظرف والمـوضوع
······· وتأتي الطرائق من حيث منطقية سير المادة نفسها من بدايتهـا
الى نهايتها على نوعين : الاستقرائية وهي التـي تبدأ بالامثلة وتنتهـي
بالقاعدة ، والاستنتاجية وهي التي تبدأ بالقاعدة وتنتهي بالامثلة · ومن
محاسن الاستقرائية انها تبدأ بما هو قريب من الطالب ··· الـخ وهي
ـ بهذا ـ أصلح في درس القواعد ··· الخ ·

ويلاحظ أنه يمكـن ان تقدم الالقائـية التكشيفيـة استقراء او
استنتاجا ···· الخ » ·

أما يمكن أن يعوض هذا التعريف للطرائق في صلب الموضوع عن
حاشية تضيع في ذيل الصفحة ؟

اذا كان القاريء لا ينتبه الى تعريـف مفصل يستغرق أكثر مـن
صفحتين من متن الكتاب فكيف ينتبه الى حاشية لاحدى صفحاته !

— ١٢ —

يقول السيد الخبير : « شرح المـؤلف في ص ١٠١ قيمة المكتبـة
والمطالعة الخارجية ولكنه لم يطلب الى المدرس تكليف كل طالب بتقديم
تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه ليتعود الطالب التركيز والفهم وتقييم وتذوق
ما يقرؤه وليكتسب ثروة لغوية وأفكارا جديدة · وقد أوجـدت بعض

الـدول ومنهـا جمهورية مصر العربية هـذه الفكرة ، ووزعت علـى الطلاب سجلا خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيهـا وتعطى للمطالعة الخارجيـة درجة خاصة تـدخل في درجة (المطالعـة) الرسمية » .

ويقول المؤلف : اني لم أطلب الى المدرس تكليف كل طالب — في المطالعة الخارجية — بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه وذلك .

أ — لاني أتحدث عن تجربة نجحت .

ب — لاني انطلق في مجموع كتابي عن طبائع الاشياء ، وطبيعـة الاشياء عندي ان المطالعة الخارجية « هواية » — ان صح التعبيـر — ودعوة الى أن تتكون هذه الهواية لدى الطالب ، ولا يتحقق ذلك الا اذا تركنا له أكبر قسط من الحرية ، وأبعدنا هذا النوع من المطالعة عن لوازم الدرس المنهجي وقيوده ليستطيع الطالب أن يكتشف نفسه «وهوايته» . اننا اذا ألزمنا الطالب في المطالعة الخارجية بالتلخيص وبالتركيز لم نغيّر عليه الجو ولـم نهيىء له فرصة جديـدة . ان الطالـب يضيق بكتابـة المختصرات لدى المطالعة الخارجية لانه يريد أن يترك في هذه — في الاقل — على هواه . ومن الطلبة من يختار كتابة الملخصات والملاحظات ومنهم من يختار الحرية « المطلقة » .

ان الثروة اللغوية وما اليها لا تأتي عن حفظها في دفتر — وما اكثر ما لطلابنا من دفاتر — وانما هي تنساب في النفس انسيابا .

جـ — اذا قيدنا المطالعة الخارجية بالتلخيص وما اليه فقدت مزيتها ، وحسبنا انها سميت في كتب المناهج وكتب الطرائق الخاصة بالمطالعـة الحرة .

د ــ ليس كتابي اول كتاب لم يلزم قارئيه باجبار طلابهم ــ لــدى المطالعة الخارجية ــ على تقــديم تقرير ... الخ . أنلغي تلــك الكتب ونرفعها من المكتبات ؟ أنلزم مؤلفيها بأن يثبتوا هذا الرأي لدى اعــادة طبع كتبهم ؟ .

هـ ــ ومن المناسب ان نذكر ما ورد في كتاب « الموجــه الفني » للاستاذ عبد العليم ابراهيم بشأن القراءة الحرة (ص ٣٩٤) : « الحرية بطبيعتها ــ تأبى التقييد والتحديد ، فليس لنا اذن أن نضع حدودا لهذه القراءة الحرة ... » ــ والكتاب أحد الكتب التي أعجب بها الخبير .

أما الشق الثاني من ملاحظة السيد الخبير : « وقد اوجــدت بعض الدول ومنها جمهوريــة مصر العربية هذه الفكرة ووزعت على الطلاب سجلا خاصا يسجل فيه الطالب الكتب التي طالعهــا ورأيه فيها وتعطى للمطالعة الخارجية درجة خاصة تدخل في درجة (المطالعة) الرسميــة » فهــو :

أ ــ أمر رسمي يخص الحكومة اكثر مما يخص المؤلفين .

ب ــ لم يدخل في تجربتي ــ ولا أرى من الصحيح ــ في ضــوء تجربتي ــ ان تعطى درجة خاصة للمطالعة الخارجيــة تدخل فــي درجة المطالعة الرسمية لأن ذلك يخرج بالامر عن حدوده وانه يكرّه المطالعــة الخارجية للراغبين طواعية فيها ، وتصبح المسألة ــ بعد ذلك ــ عــرضة للغش والتزوير ــ أما يكفي ما وضعنا للدروس « المنهجية » من درجات، وما آلت اليه هذه الدرجات عندما أصبحت غاية !

جـ ــ ان الــذي دعا اليه عمل جمهورية مصر العربية في أن يسجل

الطالب الكتب التي طالعها ورأيه فيها أخف كثيرا مما دعا اليه السيد الخبير من تكليف كل طالب بتقديم تقرير عن الكتاب الذي يقرؤه •

د ـ ان قراءة كتاب شيء والتكليف بتقديم تقرير عن الكتاب المقروء شيء آخر ، من طبيعة أخرى •

وبعد :

فاني اذ أشكر للسيد الخبير جهده ولمجلس التربية اهتمامه ، أعد بأني سأنشر هذه الصفحات التي عرضتها على مسامعكم ملحقة بكتابي تنويرا للقارىء وحفظا لثمرات المناقشة • وتفضلوا بفائق الشكر والاحترام ••• (١)

---

(١) احالت لجنة التعضيد المخطوطة وملاحظات الخبير الثاني ومناقشة المؤلف هذه الى خبير ثالث فأيد المساعدة ونشر المناقشة ملحقة بالكتاب وأكدت اللجنة قرارها الاول ثم أقر مجلس التربية رأي لجنة التعضيد بالمساعدة بجلسته في ١٩٦٩/٧/١٢ •

ملحق

(٣)

منهج البحث

(١)

تعريفه ــ أهميته ــ من تاريخه ــ في العصر الحديث
صفحات البحث ــ أنواعه ــ شروط الباحث ــ البحث عند العرب

المنهج : هو الطريقة التي تؤدي الى حقيقة • ومنهج البحث الادبي وهو الطريقة التي تؤدي بمراحلها وشروطها الى حقيقة أدبية •

لديك موضوع تريد أن تصل فيه الى نتيجة ، لديك فرضية تريد أن تتأكد من صحتها فما الذي يوصلك الى ما تريد ؟ المنهج • الطريقة التي هي ثمرة لتجارب طويلة في الفكر الانساني ، عانى فيها الانسان كثيرا من الجهود ، والجهود الضائعة أحيانا ، الى أن استطاع أن يمهدها ويذللها نافيا الزوائد والعقبات ، متبنيا الضروري الذي يقصر المدى ويقرب المقصد ، مثبتا هذا الضروري في خطوات ــ أو مراحل ــ عامة لا بد منها في كل بحث رصين ، تاركا التفصيلات الى خصوصية الميدان الذي يدور البحث فيه أو الموضوع المختار من الميدان الواحد •••ثم شخصية القائم بالبحث •••

ومنهج البحث سمة حضارية تؤدي الى حضارة أعلى وأرقى وهو اليوم من مفاخر الانسان ومفاخر جامعاته حتى أمكن أن تكون الجامعات مرادفة لمنهج البحث ، وان خير الجامعات ما جادت فيها مناهج البحث وزودتها طلبتها على خير ما يكون •

والمقصود في « درسنا » هنا ، وفي حديثنا عن المنهج ••• ما كان في الميدان الادبي ، وما يجدر تعلمه من مراحل لكتابة بحث في صفحات أو في كتاب ••• وتكاد تكون المراحل واحدة طال البحث أم قصر لان القصر والطول يرجعان الى طبيعة الموضوع في ضيقه أو سعته ، وهي كذلك تكاد تكون واحدة في الفرعين الاساسيين اللذين تتوزع عليهما الدراسة الادبية وهما : الادبي واللغوي •

ويدخل البحث ــ بالطبع ــ في المعنى التعليمي التعليمي (أو الوصفي) من الادب متخذا مادته ــ في كثير من الاحيان ــ من الادب بالمعنى الانشائي (أو الابداعي) •

وتتعدد وقفة الباحث من الادب الانشائي وتتنوع بمقتضى المنطلق الذي يبدأ منه والغاية التي يرمي اليها ، فقد يقيم موضوعه على علَم (شاعر أو كاتب أو نحوي •••) أو على أثر (ديوان ، قصة ، معجم •••) أو على آراء علَم من الاعلام أو جانب من حياتهم أو فكرهم •

وقد يقيمه على عصر أو غرض أو بيئة ••• وقد يوجه جل همه للجانب الفني وعنصر الابتكار • وقد يعنى بالجانب التاريخي أو الاجتماعي ••• الى ما هنالك مما يدخل في طرائق الدراسة الادبية ••• ومنها ما يعرف ــ في الدراسات الاجتماعية والعلمية خاصا ــ بالبحث الميداني حيث يختار الباحث مادة حية معاصرة معيشة •

وهو ــ أي الباحث ــ مطالب ــ على أي حال ــ بالرصانة وحسن التدرج وسلامة اللغة ... والبعد عن الاطالة وعن المغالطة . أما اذا اختار الانشاء أي أن يكون مبدعا آخر فانه قد يؤدي عملا محمودا ولكنه يخرج عن دائرة البحث ومفهوم الدراسة ...

وهذا يعني ان للبحث صفات خاصة تميزه منذ أن تقع عليه عين القارىء أو الناقد أو المناقش . من هذه الصفات دقة العنوان ، والتوزع المتناسب على الابواب والفصول ، والاحالات في الحواشي على المصادر والمراجع ، وثبت بالمصادر والمراجع ، وفهارس ، تسبق كل ذلك مقدمة ، وتلحقه خاتمة .

هذا ان استغرق البحث كتابا كاملا،أما اذا اقتصر على عدد محدود من الصفحات فانه يبقى محتفظا بروح التبويب أو بمعنى أدق بالتدرج والانسجام بين فقره ، دون أن يستغني عن الإحالات على المصادر والمراجع ومقدمة قصيرة وخاتمة قصيرة . ويحسن أن يحتفظ بصورة مصغرة للكتاب بما في ذلك الفصول والابواب والفهارس اذا كان المقصود منه التدرب على البحث والاستعداد ــ أو الاعداد ــ للتوسع وتأليف الكتب فيما بعد ، حتى اذا استقام الامر للطالب كان متمكنا من بناء الكتاب ، وعارفا ان التقسيم الى أبواب وفصول ليست من شرائط بحث ينشر مستقلا في كراس أو مادة من مواد مجلة علمية .

وواضح من هذا ان الصفات المذكورة هنا ، صفات شكلية،مظهرية لارضاء العين ان صح التعبير ، وتبقى بعد ذلك الصفات المضمونية ، الباطنية التي لا بد منها لارضاء عقل القارىء واقناعه . وهي صفات لا بد منها ، ولن يكون بحث بالشكل فقط ، ويستطيع أن يستدل عليها الناقد بقراءة هنا وهناك من صفحات البحث أو فقره ، وتكون الرصانة والمنطق وسلامة اللغة علامات أولى في الاستدلال .

واذا كنا هنا نوجه عناية خاصة الى الشكل فبمقدار علمنا من ضرورته من أجل مضمون أفضل وكثيرا ما ضاعت مضامين مهمةفي فوضى الشكل وجهل صاحبها في أنماط تقديمها وشرائط التدرج فيها •

واذا كانت المراحل العامة في الشكل واحدة للجميع فان هذه المراحل تنجح بمقدار ما لدى متعلمها من خصوص وقدرة على التصرف وملاءمة المادة المناسبة للشكل المناسب • والا ، فان البحث يستحيل عملية آلية بمستطاع من يعرف جانبه الشكلي أن يبرز فيه • وهذا غير صحيح،لان القارىء والناقد يطلب الروح والفكر والمادة والشخصية وما الشكل الا وسيلة في خدمة هذه المتطلبات يظهرها وينظمها ويركزها فيكون هو والمضمون كلا واحدا •

ويقترن وصف البحث الجيد ، الناجح ، الحقيقي ••• بالعلمي•ولا يقصد ـ بذلك بالطبع ـ العلم الصرف في الطبيعة او الرياضيات أو الكيمياء والفيزياء •• وانما يقصد ـ أول ما يقصد وأبسط ما يقصد ـ اتصافه بالروح الذي هو من أخلاق العالم في التعامل مع المادة بما تقتضيه طبيعة تلك المادة ، بما هو فيها وليس بما ليس لها ، وهو بحكم تعامله مع هذه المادة متجرد لا يتعصب لها أو عليها ، ولا يحبها أو يكرهها ثم هو مخلص للحقيقة التي يسعى من أجلها ،مستعد للسهر والمثابرة والتضحية • وينعكس كل ذلك في طريقته وفي النتائج التي يصل اليها •

يوصف البحث الجيد بالعلمي بمقدار ما يبدي فيه صاحبه من أناة وصبر وبعد عن الهوى ••• والتفكير الخرافي الذي يعتمد في تعليل الظواهر على غير أسبابها • واذا كان العلم الصرف يشترط ما عرفه عالمه بالموضوعية فقد اشترط البحث الادبي هذه الصفة الموضوعية ولا سيما بعد الانتصارات التي حققها العلم باكتشافاته ، ويمكن أن نجد لها

نظيرا في مجموع كلمات من العدالة والانصاف واحقاق الحق وابطال الباطل ...

واذ أثبتت البحوث الادبية في العالم وفي الجامعات رصانتها وموضوعيتها وأهميتها بحيث صار المفهوم الضمني للبحث أن يكون علميا ... موضوعيا ... لم تعد حاجة كبيرة الى وصف البحث العلمي أو الموضوعي ... لان هذه صفات مفروغ من توافرها في البحث لكي يكون بحثا . واذ تقول : بحث فان ذلك يعني ان البحث علمي موضوعي وهكذا استغنت الكلمة بنفسها عن الاوصاف .

وقل مثل ذلك عن وصف البحث بالمنهجي ، أي انه سائر على مقتضى المنهج في مراحله ولوازمه ونتائجه ... فكان يقال هذا بحث منهجي على سبيل التخصص بالمدح يوم كان في البحوث ما لم يكن منهجيا وانما هو ضرب من الفوضى والخلط والتراكم ... أما الآن فمن تحصيل الحاصل أن تصف بحثا بالمنهجية لان المنهجية هذه صارت جزءا لا يتجزأ من مفهوم البحث نفسه فدخلت فيه واستغنى باحتوائه عليها عن الوصف بها .

لم تعد ضرورة كبرى ـ اذا ـ لوصف البحث ، فهو دلالة كاملة ، الا في البلدان المتخلفة التي ما زالت تتخبط وتجرب ولم يتهيأ لها من ينظم لها معلوماتها ويمهد لها سبل البحث فيها .

اجل ان المنهج ضروري جدا وهو ـ مرة اخرى ـ سمة حضارية يهيء للامة الجيل الذي يصل بها الى الحقائق عن أقصر طريق وارقى لهجة . وهو يوفر ـ خلال ذلك ـ كثيرا من الوقت وكثيرا من الجهد الضائع ، زيادة على ما يوفر من تيسير وصول هذه الحقائق الى الآخرين .

ومن هنا كان السر في اهتمام الجامعات به ، وكان المنهج من أبرز ما

تفخر بتحقيقه وكان الطالب العربي ــ وما يزال ــ يذهب ليدرس في الغرب ، ويدرس أحيانا هناك تاريخه وأدبه وفلسفته ... ويعود ليتولى المهمة في بلاده ... وتسأله عن أهم ما حصل عليه ، وأهم سبب دفعه للدراسة هناك فيجيبك : المنهج ، انه المنهج ، وبسبب هذا المنهج كانت للغرب بحوثه الجليلة ، وبسببه استطعنا هناك أن نؤلف رسائلنا . لقد فتح عيوننا على أشياء كانت أمامنا ولا نراها ، ونراها ولا ندري كيف نصل اليها وكيف نوصلها الى الآخرين . واننا ننظر اليوم الى البحوث التي كانت تقدم الينا على انها بحوث أو التي كنا نقدمها نحن متبجحين فنضحك ونأسف على ضياع الوقت والجهد والحقيقة ، ويعزينا اننا أدركنا الخطأ وعرفنا الطريق الصواب .

عمل هؤلاء الذين أخذوا المنهج وأدركوا خطره ، على نقله الى طلبتنا وجامعاتنا واشاعة مفهومه الصحيح وقد نجحوا الى حد بعيد بما سعوا اليه وبما طبقوه وبما أشرفوا عليه ــ وان كنا لم نسلم من الخطأ، وكان علينا ــ وما يزال ــ أن نقي أنفسنا وطلبتنا هذا الخطأ .

ولم يصل الغرب الى منهج البحث بين عشية وضحاها وانما هو تاريخ طويل تستطيع أن ترجع به الى الاغريق وتميز مكان سقراط وأفلاطون وأرسطو ... والى عصر النهضة والقرون التالية ، وديكارت، والقرن التاسع عشر وما رأى من انتصار العلم الصرف ومن بدءالدراسات التاريخية ثم الادبية فيه وسيرها مستفيدة من مجموع تاريخ حضارتها ومن تجارب العلم الصرف ... وربما وقعت في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين في خطأ التطرف في الخضوع الى العلم الصرف ... ولكن المفكرين فيها لم يلبثوا أن تبينوا الخطأ وميزوا ما يختص به كل ميدان... وكان من هؤلاء المؤرخون والجغرافيون ... ثم مؤرخو الادب ونقاده ويأتي في مقدمة من يذكر في ميدان البحث الادبي « لانسون » وهو الذي

فنـد التطبيق الحرفي للعلم الصرف على البحث الادبي ودعا الى تفسير العلمية بالروح العلمي ، ثم بيّن ان ميدان الادب ميدان خاص له طبيعته الخاصة به وإن التقى في العموم بغيره ، لانه يقوم على عنصر الـذوق ، وأن مادته العاطفة والخيال .

وسارت القافلة في الطريق الممهد ، واتضحت المعالم ، ومضى الاساتذة يزيدون في التجارب وينوعون ويوجهون على مقتضى مراحل الـدراسة اعدادا للباحث الحقيقي بعد التخرج ... وكل مرحلة تستدعي ضربـا مناسبا من البحوث مراعاة لمستوى الطلبة والغاية المباشرة التي يقـام من اجلها البحث.وزاد الباحث العربي على تجربة الغرب تجربة قيمة استمدها من تاريخ حضارته ومن مسيرة التأليف فيه .

أنت ــ في الاعدادية (الثانوية) ــ تطلب موضوعا محدودا وربما معروفا أو مطروقا بعدد قليل من الصفحات (يفضل ألا تزيد على العشر) قاصدا الى أن يلم الطالب بمادة أوسع مما لديه في الكتاب المقرر عـن موضوع داخل في المقرر أو قريب منه ليتسع أفقه وليتأكد أن الكتـاب المقرر ليس كل شيء ، وان هناك خارجه الكثير مما قد ينسجم واياه أكثر ويجد فيه نفسه وذوقه لانه يتحرر من قيد « المنهج » وقيد المادة الواحدة للصف الواحد واذ يتحرر يفسح المجال لذوقه ورأيه وشخصيته ويحس بمتعة الاطلاع فضلا عن فائدته .

ولا يقف البحث في مرحلة الاعدادية على الاطلاع الواسع وانمـا يتعـداه الى تربية التلاميذ على الخطوات المنطقية والتفكـير الشخصي والعرض السليم فهو يختار مادته ويشرحها ويناقشها ويعلق عليها ويقف من رأي الآخرين وذوقهم موقفا خاصا ــ بشرط أن « يخضع » لرقـابة حازمة حكيمة تقيه الشطط والغرور .

وقد يتألف بحث التلميذ الاعدادي (الثانوي) من مناقشة رأي أو حكم ، وقد يقوم على تلخيص كتاب ... ويبقى التلميذ على أي حال تحت المراقبة وشرط أن يؤدي عمله معتمدا على نفسه وجهده الخاص ، متخذين من «البحث» وسيلة الى الاطلاع ،وحب الكتاب وتعوّد السعي وراءه وارتياد مكتبة المدرسة — التي لا بد منها — والمكتبات العامة .
وليس صحيحا أن يكلّف الطالب بما يستحيل عليه بلوغه من الكتب ، خشية أن يوقعه ذلك في حيرة وقلق وكره الكتاب نفسه — بعد ذلك والمفضل أن يسمى هذا الذي يعمله التلاميذ أو الطلاب تقريرا احتفاظا باسم البحث لما هو أعلى مرحلة وأصدق دلالة .

ويدخل الكلية ويطلب اليه البحث — بعد توجيه وتزويد خاص بالمنهج — ويحسن ألا يطول ويتشعب ، وتبقى عشر صفحات حدا مقبولا ومطلوبا فليس الجديد على الطالب في هذه المرحلة السعة والطول وانما العمل الشخصي ومراجعة المصادر واستخلاص المادة ومعالجة الرأي .. وتوافر مواصفات منهجية أكثر .

وتأتي مرحلة ما بعد البكلوريوس (الليسانس) وهنا يكون البحث كتابا ، يطول أو يقصر ، وليس الطول فخرا ، لانه كثيرا مايقوم على حشر المعلومات وانما المطلوب الجهد الشخصي والدلالة الفكرية ، لان البحث في هذه المرحلة — وكل مرحلة — تنمية للشخصية ، وامتحان لها في سعيها من أجل حقيقة ما ، ويبقى الفرق في مقدار ما يطلب من هذه الامور ، وان النسبة لتزداد — بالطبع — كلما تقدمنا ...

والبحث الرسمي بعد البكلوريوس (الليسانس) يمكن أن يكون « دبلوما » بمعنى بحث مستقل لمدة محدودة (سنة عادة) يكون وحده أو مع دروس معينة وسيلة لشهادة خاصة تكون مرحلة مستقلة في بعض

الدول وبعض النظم ... ويختلف عدد صفحاته بالطبع تبعا للعقلية المسيطرة في التوجيه والا فالمعقول أن يكون في حدود المئة صفحة .

ويمكن أن يكون بحثا من أجل شهادة الماجستير ، مستقلا أو مع دروس معينة ... وتكون في هذه الحالة ١٥٠ ــ ٢٠٠ صفحة حجما معقولا ولا عبرة في الضخامة ولا يغرنك ما ترى أحيانا من « ماجستير» يتعدى خمسمائة صفحة .

ثم يأتي البحث من أجل « الدكتوراه » وتكون الـ ٢٥٠ ــ ٣٠٠ صفحة حجما مناسبا ... ومن الدول ما تمنح الدكتوراه على تأليف الكتاب (الرسالة = الاطروحة) وحده ومنها ما تشترط مع التأليف عددا معينا من الدروس والبحوث الصغيرة ، ومنها ما يكون لديها نوع واحد من الدكتوراه ، ومنها ما تتعدد فيه الانواع .

وتبقى المسألة ، بعد كل هذا ، مسألة فردية بمعنى أنك ترى حاملي شهادة واحدة يختلفون سمعة ومقدرة ومواصلة وفكرا ... وتجد احيانا حامل ماجستير أعلى مكانا في البحث من حامل دكتوراه ، لان الكتاب (أو الرسالة = الاطروحة) هو حد ادنى يستوي فيه المختلفون للحصول على الشهادة المطلوبة . هذا اذا لم تتدخل فيه ـ كما يحصل لسوء الحظ ـ عوامل للتسهل أو التصعب خارجة عن طبيعة العمل نفسه .

ويبقى ــ كذلك ــ الهدف الذي سعى من اجله الشخص الحاصل على الشهادة ، فقد يكون من الذين يتخذون الشهادة وسيلة لمنصب خارج ميدان البحث وفي غير الاختصاص وهذا يسرع في طلاق عالم البحث وينصرف الى شؤونه الجديدة ، وقد يكون باحثا يكون البحث جزءا من دمه ووجوده فيستمر حينئذ ويتطور ويؤدي الثمرة المطلوبة من اجتهاده السابق ...

وتشمل هذه الحال الخريجين من كل مرحلة ... وطبيعي أن يكون المطلوب الاساس الاستمرار بالبحث حتى لدى تغير ميادين العمل ... فلقد تزود الخريج منهجا ، ويبقى عليه التطبيقات الجديدة وليس ذلك بالصعب ، بل انه احدى الغايات الرئيسة من تزويده المنهج .

هناك ـ اذا ـ البحث خارج الشهادة ، يقوم به خريج دراسة عالية أو غير عالية ، وقد يقوم به من لم تتهيأ له الدراسة الرسمية في مراحلها المعروفة ... ولم لا ؟ فالموضوعات في كل مكان ، والمادة ، والحاجة ... وانما الشرط التزود بالمنهج ، وتزداد الحاجة الى المنهج في حالة الخلل بمراحل الدراسة الرسمية .

وتسأل ـ هنا ـ هل يستطيع أي انسان أن يكون باحثا ؟ ويقرر الجواب نوع البحث المسؤول عنه . فاذا كان أي بحث ، أي مجموع من الاوراق تتضمن مادة ما ، كان الجواب : نعم . والحقيقة ، اننا محتاجون الى مثل هذا العمل ، يثبت فيه المرء تجربة عاناها ، وبيئة عاش فيها ، ومرحلة تاريخية شهدها ، ومعلومات عن اديب عايشه أو عاصره ...

وليس هذا ـ كما هو واضح ـ بحثا بمعنى الكلمة وانما هو مادة تخدم البحث الحقيقي فان كان صاحبها متوفرا على الشروط اللازمة للباحث استغلها في اخراج بحث قيم والا فانه يهيء بها مادة يستغلها الباحث الحقيقي يخرج منها بالنتائج التي يصل اليها المنهج .

هذا بصدد مادة معاصرة ـ أو ميدانية ـ ، ويمكن أن يقال مثله بصدد مادة غابرة ـ في بطون الكتب . فانك واجد من الناس من يولع بحفظ أسماء هذه الكتب والقراءة فيها والاخذ عنها ، وانه قد ينطلق من عنوان معيَّن فيرجع الى العشرات بل المئات منها ، ناقلا الاخبار كما هي

والروايات كما وردت واصلا المادة بمثلها مكررا ومعيدا ... ويجتمع لديه في ذلك القدر الكبير وقد يخطو خطوة أخرى فيسميه كتابا ، أو مجلدا ، وقد يجعله في أجزاء ... ويطبعه وينشره في الناس . ويعيد العملية مرة اخرى ومرات ويعد في المؤلفين وقد ينال شهرة ، يعد في الباحثين في المجتمع الذي لم تتقرر فيه الاصول ولم يصل الى درجة التمييز بين بحث وبحث أو لم ينطلق فيه مفهوم البحث من اسار الجمع ، منظما هذا الجمع أم غير منظم ، واعيا صاحبه أم غير واع ...

ان هذا — لدى التحقيق — ليس بحثا وان صاحبه ليس باحثا ... نعم ، انه يؤدي خدمة بما نقل من المصادر في مرجع واحد ، وبما اختصر على القراء من طريق طويل في موضوع واحد ... ولكنه جمع وليس بحثا ، وصاحبه جامع جماعة وليس باحثا ... اننا نشكر له صبره ودأبه وعلمه ، ونذكر لهجهدهوحبه عمله ولكننا لا نسميه باحثا بالمعنى الصحيح المنهجي الدقيق حتى في حالة الاعتراف له بفضل تهيئة المادة الخام للباحث الذي يأتي بعده ويحسن التصرف بها ومناقشتها واستخراج الحقائق الكلية منها ...

انه جمّاعة لانه لم يتوفر على عنصر المناقشة وطول التأمل والاستنباط ولم يكن له في عمله ذهن وشخصية حتى ان كثيرا منه يمكن أن يقوم به أيّ رامه ، بل ان العصر الحديث يستطيع أن يستغني عنه بالآلة ، بالعقل الالكتروني (الكومبيوتر) ، وربما قامت هذه الآلة بأمور أكثر تعقيدا مما قام به ، وتؤديها على ما هو أحسن نظاما وأيسر في الاستخدام .

في البحث — اذا — مرحلتان : مرحلة الجمع وهي نافعة وضرورية ولكنها تكون الخطوة الاولى للبحث ، ومن الناس من لا يستطيع غيره

في حدود امكاناته الطبيعية وعاداته المكتسبة ونحن لا نفرط به ولكننا لا نسميه الباحث الباحث .

ومرحلة المناقشة والنفي والاثبات وتكوين الكيان المنسجم في ذكاء وذهن وشخصية وهذه هي التي تهب المادة المجموعة معنى البحث وتحقق لصاحبها دلالة الباحث .

ويحسن بالباحث الحقيقي أن يقوم بالمرحلتين بنفسه . أقول يحسن، لانه يمكن أن يعتمد في المرحلة الاولى على غيره بشرط الاطمئنان الى علم الشخص المعتمد عليه وحسن نيته ونقاء ضميره وادراكه لحدوده ومعنى التعاون . والا فلا بد للباحث من القيام بالعمليتين ــ وهو الاحسن على أي حال ، لانه ، وهو يقوم بالعملية الاولى يعرف ما يأخذ ومـا يدع ، وانه يتشرب موضوعه خلال ذلك وتختمر لديه الافكار .

ليس ــ اذا ــ بامكان أي انسان أن يكون باحثا بالمعنى الحقيقي للباحث . ولا بد من توافر شروط عامة وخاصة . العامة التي هي شرط في كل عمل : من صبر ومواظبة وحب للعمل وحب للاستطلاع وملازمـة للجو وصدق واخلاص ، والخاصة التي هي الذكاء والتأمل والمناقشـة والاستنباط والوصول الى الحقيقـة من أقصر الطرق وأوضحهـا في شخصية تقوم على الاناة والنفاذ بعيدة عن الادعاء والمغالطة والتفكـك والخرافة .

تقول : ان هذه الصفات الخاصة يمكن أن تعدعامة بوجـه مـن الوجوه ، فهي مطلوبة في كل عمل يراد منه التميز والنجاح وفي قولك كثير من الصحة ، ولكننا نريدها خاصة لدى استعمالها في البحث ولنفرق بينها وبين الصفات العامة التي تنتج الجامع أو الجماعة على حين تنتج الصفات الخاصة الباحث البحاثة ...

ومن هنا تلاحظ اختلاف المتقدمين في البحث بنتائجهم واقبال الناس عليهم وأحكام النقاد ••• ان سر الاختلاف يعود الى ما بين باحث وباحث من فوارق فردية ، وسر التفوق يعود الى ما تفوق به باحث على باحث في استعداد خاص لهذا الميدان • ولم يبالغ كثيرا من عد البحث موهبة، ومن اشترط له في صاحبه الموهبة الخاصة ، ولنسمها الموهبة البحثية •

واذ تبلغ الحال هذه الدرجة من ضيق الشروط يحق للمرء أن يسأل عن جدوى تعليم منهج البحث أي تدريسه للطلبة كلهم ، والناس كلهم ؟ وعن الداعي الى أن نتوجه به لمن سيكون باحثا أو جامعا أو من لا يكون؟

وفي الجواب ان الجدوى تكمن في ان « المنهج » دخل في الثقافة العامة وصار جزءا من الحديث اليومي ومصطلحا يرد ذكره كثيرا ، ولا بد ـ حينئذ ـ للمرء أن يعرف الخلاصة منه في معناه وفائدته ثم ان أي انسان ـ مثقف ـ معرض لان يبحث في شأن من الشؤون التي تخصه، ويجدر به ـ حينئذ ـ أن يسلك النهج المقرر في ضوء ما سبق له به علم ليصل الى نتائج أصح عن أسلم السبل • والجامع الذي بدا لنا قليـل الشأن ، وما هو كذلك ، لا يستغني عن العلم بالمنهج لانه اذ يجمع في ضوء منهج خير لهـ ولنا ـ من أن يبقى في عالم من الخلط والفوضى والمعلومات المتضاربة التي لا تعرف التبويب والتجانس • ان المنهج يهدي «الجامع» فيما هو فيه ويزيده تبصرة بشأنه فيعرف ما له وما عليه ، وقد يستثمر ما قد يكون له من صفات الباحث فيخرج قليلا ـ وفي حدود المعقول ـ عن جموده ويطامن قليلا من اغتراره بالكثير الذي لديه ـ وهو قليـل ، ويستشعر الحاجة الى مشاركة الباحث ليصلا الى نتائج أحسن •

ان قولنا : البحث موهبة خاصة يكون عاملا جديدا في التوجه العام الى أكبر عدد ممكن من الطلبة ـ والمثقفين ، لان « الموهبة » تبقى كامنة

وربما خفيت على صاحبها ، وليس لنا مقياس لاختبارها غير المنهج نفسه ومزاولة مجموع الطلبة لعملية البحث مرة ومرتين وأكثر ومن ثم يتبين من له الاستعداد ، ومن فاقد الاستعداد ، وتتبين درجاتهم في ذلك ويعرف من يملك صبر الجامع ومن يملك مؤهلات الباحث .

واذا كنا ننقب عن الباحث وعثرنا به رعيناه رعاية خاصة كما يجب ان ترعى أية موهبة نادرة . أما الاخرون فلا نستغني عنهم في انواع من « البحث » أو درجات وخطوات من درجات البحث التي تهيء المادة الخام وتحتفظ بالحاضر قبل أن يمضي وتسجل بقايا الماضي قبل أن تزول .

ان العالم اليوم في يقظة من أمور البحث ، يعنى به ويوجه اليه ، فهو في الدراسة الاعدادية وفي الجامعة وفي معاهد خاصة ... وفي مشاريع شخصية ، وهو اذ يقف هذا الموقف فللفوائد الجليلة التي يجنيها منه في كل ميدان ، ولا غرو ان قلنا ـ وكررنا القول ـ ان البحث سمة حضارية ، وهو فيما آل اليه من منهج واهتمام ثمرة لحضارات متوالية لامم مختلفة أسهمت في بنائه وقد ذكرنا الاغريق ، واوربة الحديثة والجامعات القائمة وما اخذناه عنها ... وقد وجب أن ننص على اسهام الحضارة العربية في المنهج وأن ننص على ما كان لهذه الامة من آثار في تكوين منهجه . ان أمة كانت لها حضارة وألفت من الكتب العدد الهائل لا يمكن أن تجهل المنهج كما يجب أن يعرف منطقياً . ليست المسألة منطقية وانما هي حقيقة واقعة اذ حفظ التراث الكثير من مواد منهج البحث في الشروط والتبويب والنقد والفهرس والفرق بين باحث وباحث .

ولكن الذي حدث ان اعقب ازدهار الحضارة العربية أزمان من الخمول ومن التأليف الذي يقوم على الجمع .. حتى اذا كانت النهضة الحديثة لم نجد فيما كان بين الايدي من بقايا الخمول ما يدل على المنهج

الحقيقي ويدعو اليه .. وفتحنا أعيننا اول ما فتحناها على بحث الغرب وجامعاته فرأينا لديه المنهج والعناية بالمنهج .. وأدركنا عمليا جدوى ذلك فحاولنا نقله ، وتنبهنا خلال ذلك ـ لدى نظرة الى التراث ـ الى ان الاجداد ملكوا أشياء مهمة .. وعلينا أن ننتفع بها،وقد فعلنا، وبلغنا في ذلك ان امكننا ايجاد العناصر الرئيسية فاذا مزجنا بها تجربة الغرب الحديثة كان لنا شيء مهم وكان لنا ما لم يكن للغرب نفسه .

(٢)

المراحــل العامة في منهج البحـث

اختيـار الموضوع ـ الخطة ـ المصـادر

الجمع والتفريق ـ التبييض والتسويد ـ الفهرسة

تعني كلمة منهج في خلاصتها السير حسب خطوات ـ او مراحل ـ صارت مقررة . هي في منطقها ثمرة لتجارب متوالية شذبت زوائدها واحتفظ بجوهرها ، لا سيما فيما كان عاما منها يصلح ـ أو يكاد ـ لكل بحث مهما يختلف حجمه وتختلف الغاية من اعداده . وهـذه المراحل هي :

١ ـ اختيار الموضوع (العنوان) .
٢ ـ الخطة (التبويب) .
٣ ـ المصادر (والمراجع) .
٤ ـ الجمع والتفريق (الجزازات) .
٥ ـ التسويد والتبييض (ونقد العمل) .

ومن الملاحظات هنا امكان فك الخطوة الرابعة فتكون خطوتين ،

وفك الخامسة لتكون خطوتين كذلك ، فيصير مجموع المراحل سبعا بعد ان كان خمسا ، والمسألة ــ بعد ذلك ــ شكلية .

ومنها ان لا بد لاي بحث من مقدمة وتمهيد (مدخل) وخاتمة ، ولك ان تعد هذه المواد مراحل مستقلة تجميعها مع المراحل السابقة او ان تعدها اجزاء من الخطة ــ كما سنرى ــ وهو الارقى . تضاف على ذلك مادة الفهارس (الكشافات) وهي ما لا بد منه في كتاب او كتيب او بحث صغير يقصد به الى التدريب من أجل بحث اكبر او كتاب . وهذه المادة مما يمكن عده من مستلزمات الخطة العامة .

ان الذي يرغب في ان يكون باحثا ، ولا يلم بهذه المراحل يضيع وقته وجهده دون ان يصل الى شيء ، ويأتي عمله ــ بعد ذلك ــ مضطربا مختلطا .. بل ان لكل ميدان من البحث خصوصياته التي لا بد للباحث ان يلم بها .. وهو ما سنحاول الوقوف عنده ، بعد الالمام بالمراحل العامة هذه .

١ ــ اختيار الموضوع

لا بد من الاطمئنان التام الى صلاح الموضوع للبحث والا ذهبت الجهود سدى واضطر الباحث الى التخلي عن عمله بعد ان يكون قد قطع مراحل منه ، فيفتش عن موضوع آخر وآخر .. فقد يتضح لديه ان موضوعه مدروس أو انه لا يؤدي الى نتيجة أو انه اصغر ــ أو اكبر ــ مما يجب أو انه خارج حدود طاقته أو غايته .. الخ .

ان التوقف لدى اختيار الموضوع ضروري ، ولا بأس في ان يطول لان العبرة في صحة المنطلق وليس في سلوكه ، واذا كانت مرحلة علمية سهلت نجاح المرحلة التالية لها .

انك تميل الى الشعر فليكن موضوعك في هذا الميدان ، أو تميل الى الكتابة ، النحو ، الفقه .. فليكن في الميدان الذي تميل اليه ، فاذا حددت الميدان العام ، شرعت تحدد الميدان الخاص ، هذا قبل الاسلام وهذا اسلامي ، وهذا عباسي .. وهذا حديث .. هذا اصيل وهذا غير اصيل .. هذا مبحوث وهذا يحتاج من الادوات ما لا املكه .. وهذا، هذا الذي أنقب عن مثله ، ولكنه أوسع مما يجب فلأضيقه ، أو أضيق مما يجب فلاوسعه..شرط ان تكون التعديلات هذه من طبيعة الموضوع وليست مقتسرة اقتسارا .

واذا استقر بك الامر على حال ، حسن ان تتصل بمن لهم سابقة تسألهم فقد يدلونك على ما لم تهتد اليه ، وقد يظهر ان الموضـــوع مبحوث ، .. وقد ، وقد .. تختار اذا موضوعا مناسبا ، غير مبحوث ، محدد الابعاد ، موفور المصادر .. منسجما والغاية التي ترمي اليها ..

واسوأ مراحل اختيار الموضوع ان تبدأ بالنهاية ، أي انك تقصد فلانا وفلانا « تستجديه » موضوعا ، راجيا ان يقترح لك موضوعا لانك تريد ان تبحث .. ان هذه طريقة سهلة ، والسهولة هنا مذمومة ، لان الذي يقترح عليك الموضوع يقترح لنفسه ولا يقترح لك،ولان الموضوع لن يكون ثمرة جهدك أي ثمرة قريبة من نفسك .. ثم ان هذا الذي تسأله قد يستهين بك .. ان الاستشارة في البحث يحسن ان تأتي بعد ان تنهي وسائلك الخاصة ، وبعد ان يكون لك علم بمقدمات الاستشارة وقدرة على مناقشة المقترحات .

واولى وسائلك الخاصة ثقافتك الجاهزة وعلمك المقرر ثم مراجعة لكتب عامة في الميدان الذي ترى نفسك اهلا للجولة فيه ، ومن مراجعة خاصة .. واقامات في المكتبات العامة ، بعد استنفار مكتبتك الخاصة

ـ أجل ، لا بد للباحث من ان يبدأ بمكتبة خاصة هي ثمرة اهتمامه وعامل علمه •• وشر الباحثين من لم تكن له مقدمات للبحث وموضوع البحث •• وخيرهم ـ بالطبع ـ الذي يأتي عن طريق طبيعي وكأنه ـ فيما كان له من اهتمام واطلاع ـ باحث قبل البحث،واذا اختار موضوعا اختاره عن رغبة وعلم ومادة شبه جاهزة ، ومن ثم لازمته هذه الصفات الثلاث في سيرته مع زيادات تضم اليها في كل خطوة يخطوها •

وقد تختار موضوعا ميدانيا ••

٢ ـ الخطـة

اذا استقام لك أمر العنوان رغبة وعلما وجدة وفائدة وحدودا واستشارة •• دخلت المرحلة الثانية : الخطة • وهي ان ترسم تصورا لما سيكون عليه بناء بحثك ، شكله ان شئت ، تسلسله ، ابوابه وفصوله وفقره •• الصورة الخارجية التي سيقابله عليها القارىء ••

واول مبادىء الخطة ان تستقي من المادة نفسها ، الا تكون شكلا فقط معزولا عن مضمونه ، الا تكون متخيلة مجردة على غير اساس •• ثم الا تكون عامة بمعنى الكلمة جاهزة لكل موضوع ، لان الخطة الجاهزة لكل موضوع لا تصلح لكل موضوع أي انها ستكون معزولة عن خصوصية الموضوع اشبه بوصفة واحدة تقدم لكل مرض ومريض •

صحيح أن كل كتاب ، وبحث مطول يجب ان يجزأ ويقسم : الباب الاول ، الباب الثاني •• ويقسم الباب الاول الى الفصل الاول ، الفصل الثاني •• ويقسم الباب الثاني الى الفصل الاول ، الفصل الثاني الخ ••

تسبق التبويب : المقدمة ، التمهيد (المدخل) ، وربما دراسة المصادر ، تتبعه الخاتمة والفهارس (بأنواعها) ، وربما الملاحق ••

ولكن لكل بحث،حتى في عمومه،خصوصياته من هذه الخطة فليس كل بحث صالحا في التجزئة الى ابواب ، وتلغى ـ حينئذ الابواب ـ ويكتفي بالفصول • ولكل بحث فصوله المناسبة في العدد فقد تكون ثلاثة أو اربعة أو خمسة أو ازيد أو أقل ••

انك تقسم البحث الى بابين وثلاثة عندما يكون كبيرا وتتميز فيه وحدات عامة ضمن حدود تصلح هي نفسها الى ان تقسم الى وحدات ضمنية تكون الفصول • والمألوف ـ ان لم يكن الواجب ـ ان تتناسب ـ أي تتقارب ـ حجوم الابواب ثم حجوم الفصول •• واذا كان الفرق كبيرا بين حجم فصل وفصل كان معنى ذلك ان الصغير جدا ليس بفصل•

ونكرر ان تقسيم بحث الى ابواب لا يعني استقلال باب عن باب استقلالا تاما بحيث يصلح كل باب أن يكون كتابا برأسه،وان تقسيم الفصول لا يعني الانقطاع بين فصل وفصل وانما لا بد من التتام أو التكامل والتدرج بحيث لا يحول « التفصيل » دون رؤية وحدة الكتاب •

وتشمل المقدمة سعيك نحو العنوان وتثبيت حدوده ، وبيان صلتك الخاصة ـ والعامة ـ به والعوامل الباعثة على اختياره ثم النهج الذي تسير عليه والتبويب الذي ستختاره والاسباب الداعية اليه •• واذا كان هناك من ساعدك جديا فان المقدمة مكان مناسب لبيان طبيعة المساعدة وشكر صاحبها عليها ••

تذكر ذلك بأخص خصوصيات عملك ••• ويمكنك على هذا أن تزيد وتنقص حسب هذه الخصوصيات ••• واذا كان المألوف أن تكتب المقدمة عند انتهاء البحث ولدى التبييض على وجه الدقة ، فلا مانع من أن تكتبها في شكلها البدائي منذ البداية وتترك المجال واسعا للاضافة والتعديل حرصا على الاحتفاظ بالمهم قبل أن يدخل زوايا الانسان •

ويشمل التمهيد (أو المدخل) ــ كما يفهم من اسمه مادة ليس من صميم الموضوع في أبوابه وفصوله ، ولكنها ليست خارجه مما لا علاقة له البتة ، هي امور ــ اذا ــ تتعلق بالعصر وبحياته السياسية والاجتماعية والثقافية تقربك من صميم موضوعك وتسلمك اليه من دون فجوة بينكما ودون فجوة يقع فيها القارىء بعدك •

ان التمهيد يجنبك ان تخلط بصميم الموضوع ما ليس من صميمه ويجنبك حالات كثيرة تضطر اليها لدى الصميم ان لم تكن قد انتهيت منها في التمهيد •• ثم انك ستعالج الصميم عن علم ولن تكون كمن وقع عليه منقطعا •

انك تضع في التمهيد ما يتصل بموضوعك مما ستحتاج الالماع اليه ويخطىء كثيرا من يتوسع فيه أكثر مما يجب ويعمل وكأن التمهيد غاية بنفسه ، لا انه ليس بغاية ، ومن هنا امكنك فيه الاستفادة من البحوث الخاصة التي اقامها له الآخرون في مختلف مواده بشرط الاحالة العامة عليهم والتأكد من رصانتهم ، مع الاضافة المناسبة التي تقتضيها طبيعـة بحثك •

ان أخطر ما يقع فيه باحث ان يحسب التمهيد غاية فيروح ينقب في اجزائه كما يجب ان ينقب في صميم موضوعه وحينئذ يضيع في خضمه ولا يصل الى نتيجة لانه يكون فيه كمن يبحث موضوعا لا يصلح عنوانا للبحث العلمي وكمن يبحث فيما ليس له •

ولا بد من ان تحتفظ للتمهيد بنسبة معقولة من الحجم الذي سيكون عليه بحثك ، فلا يتسع كثيرا ولا يضيق كثيرا وقد يكون « العشر » حدا مقبولا لتمهيد ضروري أي في تمهيد لموضوع لم يكن تمهيده قد درس

جيدا على وجه الخصوص ، ومن ثم تقل النسبة كلما اتضح ان مادة التمهيد معروفة مقررة ــ ولا تستغرب كثيرا بعد هذا ــ اذا سمعت أن في الباحثين من لا يشترط التمهيد أو من يشترط حذفه اصلا •

وفي دراسة المصادر ــ ان كانت ضرورة ــ تبين المصادر الاولية المهمة جدا واسباب هذه الاهمية وما يمكن ان تأخذه على اصحابها وما يمكن ان يكون قد نفذ منها الى مصادر تالية •• وقد تلي هذه الدراسة المقدمة وقد تؤلف جزءا منها اذا كانت قصيرة جدا •

وفي الخاتمة تبين ــ عادة ــ أهم ما توصلت اليه ، واذا كان قد صار مألوفا لدينا ان تأتي الخاتمة خلاصة للبحث فقد يكون هذا المألوف غير صحيح والا كان اسم الخاتمة : الخلاصة ولا يقع المرء حينئذ في خطأ أو مناقشة •

واذا صار مألوفا ان تأتي الخاتمة خلاصة ، صار مألوفا ان يقدمها صاحبها استعراضا لبحثه •• جاء في الفصل الاول ، وجاء في الفصل الثاني •• وقلنا ، وقلنا ••

صار ذلك مألوفا وهو ــ كما يبدو لي ــ غير راق ، ولا يدل في الباحث على شخصية ، وأفضل منه ــ لدي أيضا ــ اذا كان لا بد من التلخيص أن تتضمن الخاتمة هذه الخلاصة على وجه ذكي بمعنى أن يتبنى الباحث روح بحثه ويعرضه عرضا خاصا بين البدء والانتهاء •••

أما في غير ذلك فنمزج مع الخلاصة الذكية المهم من مواد البحث الذي لم يجد له مجالا في التبويب ، المناقشة ، الرأي الشخصي •••فتح نوافذ جديدة على بحوث جديدة •

ومهما تكن الحال فلا تطول الخاتمة ، ولا تزيد ــ عادة على حوالي الثلث من مجموع البحث •

وطبيعي أن تكتب الخاتمة بعد الانتهاء من البحث ، ولكن من الطبيعي أيضا أن يعلم الباحث سلفا ضرورتها وأن يحتفظ لها بالمادة التي تعترضه خشية عليها من النسيان عندما يصل المرحلة الفاصلة بشأنها .

والفهارس (الكشافات) أنواع تنبع من مادة البحث نفسه ، وتقترن دائما بالترتيب الهجائي لمحتواها : المصادر والمراجع، الاعلام... الكتب الواردة ... الخ ... ثم تختم بفهرست الموضوعات (المحتوى)، على نسق خطة الكتاب ، وقد يكون تفصيليا ... والفهارس على انواعها ـ مما يجري عمله بعد الانتهاء من البحث ، ولكن علم الباحث بأهميتها يخدمه كثيرا .

ويحدث للباحث أحيانا أن يعثر على مادة عزيزة لا تدخل في صميم البحث ولا في تمهيده أو خاتمته، كأن يجد مخطوطة من صفحات محدودة، وكأن يجمع مادة من عشرات المصادر ، وكأن تكون رسالة (أو قصيدة) كثر لديه استعمالها والاشارة اليها والاستعانة بها أو الرد عليها ، وكأن تكون لديه مشجرات وجداول واحصاءات ... فما الذي يفعل بها وهو يرى أهميتها للبحث ؟ انه لا يريد أن يضحي بها ، بل انه يرى انها تخدم البحث وتنفع قارىء بحثه ... وعليه فهو يثبتها في بحثه على انها ملحق ـ أو ملاحق ـ والمفضل في مكانها أن تأتي قبل الفهارس ، وربما قبل الخاتمة .

٣ ـ المصادر

المصدر هو ـ على العموم ـ ما ـ أو من ـ تأخذ عنه مادة لبحثك : خبرا ، رأيا ، نصا ... وهو ـ على الخصوص ـ الكتاب المعاصر لبحثك أو القريب والاقرب الى المعاصرة ، وقل الكتاب القديم

تأليفا تفيد منه في بحث جديد لموضوع قديم . وسر ذيوع هـذه الصفة يرجع الى ان البحث اقترن بالموضوعات القديمة ، وكأن الباحث هـو الذي يبحث في أمور قديمة ... فهكذا كانت أكثر البحوث ، وهذا ما كانت الجامعات تشجع عليه ـ أو تقتصر عليه ، وقد شرعت تضرب عنه وتولي « الحديث » المكانة اللازمة .

وجمع المصدر : مصادر

وانا ، لدى الخصوص هذا أي لدى اقتران موضـوع البحث بالقديم ، ملزمون بالتفريق بين كتاب وكتاب ، بمعنى كتاب قديم سميناه المصدر ، وكتاب جديد ألّف حديثا ـ أو متأخرا ـ في مادة قديمة على وجه من الكلية في العصر والعصور ... أو الجزئية في جانب محدود من عصر ، أو علم ... نسميه مرجعا ـ وجمعه مراجع ـ على اساس انه أقرب ما يرجع اليه عامة القراء عندما يريدون أن يفيدوا شيئـا معيّنا ، وأقرب ما يرجع اليه الباحث قبل مباشرة بحثه ، وأقرب مـا يستشيره ويكتفي به في الامور الجانبية الثانوية من عمله ...

هناك في البحث ذي الموضوع القديم الزمن ـ اذاً ـ مصـادر ومراجع ـ والمطلوب الاول من الباحث الاخذ عن المصادر وكأن المراجع غير موجودة ، حتى اذا انتهى من بحثه مر عليها ليرى مكان الصواب والخطأ منها وليشير الى ذلك حيث تقتضي الحال من عمله .

في بحث عن بشّار ، يعد ديوانه مصدرا ، وكذلك كتاب الاغاني ... ووفيات الاعيان ... ويعد تاريخ آداب اللغة العربية لجرجي زيـدان مرجعا ، وكذلك حديث الاربعاء لطه حسين ... وفي الادب العبـاسي لمحمد مهدي البصير ... وكتاب ابراهيم عبد القادر المازني ، وكتـاب محمد النويهي ...

أمـا في بحث ذي موضوع حديث فيصعب التمييز بين المصـدر والمرجع على أساس الزمن ويكاد يكون كل ما كتب وقيل عن الشاعر او الكاتب والنحوي المعاصر ... أو الرأي أو الموضوع مصدرا . ويكون التفاوت هنا في القيمة وقرب الباحث وبعده عن الموضوع المعاصر ...

ذلك أننا نميز — في البحث القديم والجديد — بين مصدر أولي او قريب من الموضوع ومصدر ثانوي بعيد عنه ... وللقرب والبعد أهمية كبيرة في مكانة المصدر من البحث .

وأول شروط المصدر أن يكون محققا أي انك تستقي منه وهـو كما لدى صاحبه الذي ألّفه أو على أقرب صورة الى الاصل ، وانـه صحيح النسب لكي تطمئن الى ما فيه على انه منه ولصاحبه ولكي تثبت قدمك لدى المناقشة ولا تكون كمن يناقش على غير أساس .

وما يقال عن المصدر الذي فيه أخبار عن موضوعك وآراء فيه... أولى أن يقال — قبل ذلك — عن المصدر الذي يكـون النص الرئيس لبحثك كأن يكون ديوانا أو رسالة أو كتابا في النحو أو معجما ... أو أي كتاب يصدر عنه عنوان بحثك ... فليس من المعقول أن تعتمد في دراسة أبي نواس كتابا غير محقق ، وليس من المعقول أن تعتمـد في « الموازنة » بين الطائيين طبعة تجارية ... وكذلك قل في عين الخليـل وكتاب سيبويه والمفضليات والاصمعيات ... وكامل المبرد...ورسالة الغفران ... الخ ومثلها طبقات الشعراء لابن سلام والشعر والشعراء لابن قتيبة وطبقات الشعراء المحدثين لابن المعتز والاغـاني لابي الفرج ويتيمة الدهر للثعالبي وخريدة القصر للعماد ووفيات الاعيـان لابـن خلكان ... ومثلها مصادر التاريخ والجغرافيا والفلسفة ... وكـل ما يمت الى بحثك بصلة وتدعو الحاجـة الى الرجوع اليه والاخـذ منـه والاحتجاج به أو له أو عليه . . .

الشرط الاول في مصدرك أن تكون طبعته المعتمد عليها محققة بمعنى انها لم تقدم الى المطبعة كيفما اتفق وعلى أية مخطوطة تيسرت وانما قام على شأنها محقق ـ أو أكثر ـ بحث او الامر ـ مع قربه من موضوعها ـ عن نسخها المخطوطة في العالم وحصل عليها بكل سبب ـ وبالتصوير والميكروفيلم بأقل ما يمكن ـ ثم درسها في دقة متوصلا الى أقدم النسخ ، والى نسخة المؤلف نفسه ـ ان امكن ـ والى أوثق نسخة قريبة من نسخة المؤلف ليتخذها « أمّاً » يقابل عليها النسخ الاخرى ويثبت الخلافات ، وينفي النسخ التي لا تصح نسبتها والتي لا تثبت صحتها ... ثم كتابة مقدمة موجزة تعرّف بالمؤلف وكتابه والمخطوطات التي تم له التحقيق عليها ...

وقد أدرك الغربيون خطورة التحقيق هذا فأولوه عناية خاصة في مؤلفاتهم ثم جاء المستشرقون (المستعربون) فأفادوا من التجربة في تحقيق المخطوطات العربية فكانوا أساتذة في هذا الباب يوم لم نكن نعي هذه الرسالة وكان فينا من التجار من يطبع كيفما اتفق فضلا عن العلماء الذين يجهلون التحقيق وفضلا عن المطابع التي تقع على محققات المستشرقين فتسلخ عنها صبغة العلم والدقة وتجردها من مقدمتها ومقابلاتها وصور مخطوطاتها ثم تطبعها على وجه تجاري ...

ثم تنبهنا لخطورة الامر وشرعنا نتولى المهمة وبرز فينا محققون أجلاء قدموا خدمات جليلة وبذوا ـ في كثير من المعاني ـ المستشرقين.. لما لهم من ادراك خاص ولما فقهوه من تراث في خدمة التحقيق . اجل ؛ وان لم يحل ذلك دون العمل التجاري ودون التجار الذين يظهرون بمظهر العلماء ..

أقل ما يعني هذا لك ـ أيها الباحث ـ أن تدرك خطورة التحقيق

وشرط أن يكون مصدرك نسخة محققة ، فلديك اليوم أكثر من طبعة وطبعتين لكثير من مصادر الدراسة القديمة ومن الخطأ الفاحش أن تعتمد على أية طبعة تقع بين يديك وانما أنت ملزم بدراسة الطبعات المتعددة فتنفي التجارية والمطبوعة على نسخة واحدة وتستبقي الطبعة المحققة على نسخ معتمدة وقام عليها عالم مشهود له بعلمه واخلاصه وشرف نفسه ... وصار لدينا اليوم عدد لا بأس به من المصادر المحققة وان بقيت الحاجة قائمة ، فهناك الكثير الآخر الذي طبع على غير علم بالتحقيق الصحيح ، بما في ذلك دواوين لكبار الشعراء ، كما ان من الكتب والرسائل ما بقي مخطوطا .

ومعلوم ان التحقيق مهمة خاصة لها أهلها . وهو ييسر للباحث طريقه الى الحقيقة . ولكننا ازاء النقص الذي نعانيه في تحقيق المصادر العربية ملزمون بحذر أكبر من ذلك الحذر الذي يعانيه الباحث الغربي في مصادره ، وملزمون أحيانا أن نقوم بعملية التحقيق في الحال التي بقي مصدرنا غير محقق ، تحقيق الخبر — أو الرأي — الذي يتعلق ببحثنا في الاقل لاننا مسؤولون عن الخطأ الذي يجرنا اليه مصدر غير محقق — وقد صارت لدينا كتب توجه الى التحقيق .

يسمي الفرنسيون عملية تحقيق المخطوطات اقامة النصوص ، ويسمون الطبعة القائمة على نسخة محققة : طبعة نقدية . والنقد في منهج البحث — لديهم — يعني هذا وخطوات أخرى ، ولنسمه هنا : نقد التوثيق ، ونلاحظ معهم انه على درجتين هما :

اولا — النقد الخارجي (الظاهري)

ويتم النقد الخارجي في عمليتين ، الاولى سلبية — هي ما يمكن

أن يقابل كلمة التحقيق التي شاعت لدينا ــ وتقوم على اجراءين هما : نقد التصحيح أي امتحان النص الذي بين أيدينا وهل وصل صحيحا كما تركه صاحبه . وتحقيق المنشأ أي امتحان صاحب النص ، من هو ؟ وكيف ورد النص الينا عنه .

والثانية ايجابية تستلزم وضع النص في زمنه وترتيبه مع غيره ترتيبا زمنيا ابتداء من الاقدم .

ثانيا ــ النقد الداخلي (الباطني)

ويمتحن فيه الباحث ما يهمه من النص الذي جرى عليه النقد الخارجي (تحقيقا ، وترتيبا زمنيا) ويكون سلبيا اول الامر وفيه يشك الباحث في صحة ما يروي النص ، ويكذب صاحبه ويناقشه فان صح شكه طرح النص جانبا وأبعده عن طريقه ، وان ثبتت الرواية وتأكد صدق صاحبها نقده ايجابا فهو اذ يستقر على الاستفادة منه في بحثه يجزئه ويأخذ منه الى جزازاته ما سيحتاج اليه .

وهذه العملية في كل أجزائها وخطواتها مهمة لانها الاساس الذي يبنى عليه البحث والمادة التي يقام بها هيكله والا فما فائدة جهود يبذلها الباحث ونتائج يصل اليها بأخبار وشواهد لم يكن متأكدا من صحتها ، ومن المنتظر جدا أن يظهر انها ــ كلها أو جزؤها ــ غير صحيحة .

يسمي الغربيون هذه العمليات من منهج البحث : النقد وهي ترد ــ أول ما ترد ــ في منهج البحث التاريخي ، ولهذا فلا التباس في اطلاقها باستعمال آخر للكلمة نفسها ، هذا الى انهم يميزونها من السياق ، وربما قالوا : النقد التاريخي ... ونحن لو كنا بصدد منهج البحث التاريخي لعملنا مثلهم ، ولكننا في منهج البحث الادبي ، وفي الادب نقد

خاص لذلك حرصنا على تمييز نقد من نقد فقلنا نقد التوثيق أو النقد التوثيقي ، ونقد الادب أو النقد الادبي ، ولولا أن نكون قد اقتصرنا بكلمة التحقيق على خطوة واحدة من خطوات النقد التوثيقي لكان بالامكان استعمال كلمة التحقيق بدل النقد التوثيقي . ولا بأس، ويبقى السياق هو الذي يدل القارىء على المقصود بالنقد .

واذ يقف المؤرخ في منهجه عند انتهاء الخطوة الايجابية من النقد الباطني ، يلزم الباحث الادبي بخطوة اخرى مهمة جدا في عمله وتميزه تمام التمييز من نظيره المؤرخ ألا وهي الوقفة الخاصة عند النص الادبي الانشائي من شعر أو نثر فني ... وما يحتوي عليه هذا النص الادبي الانشائي من عواطف وأخيلة ... وحياة مختزنة على مر العصور وهذه الوقفة من الباحث الادبي أدخل في النقد الادبي والباحثون منها على درجات ، منهم المعرق في التاريخية الذي لا يرى في النصوص أكثر من شواهد تذكر في مكانها لبيان مزايا العصر دون اهتمام لقوة في النص أو ضعف ... ومنهم من يتصور ويستشف العالم الكامن في الحروف . وطبيعي أن تكون الخطوة الاولى في الاستفادة من النص الانشائي فهمه جيدا ثم الابتعاد عنه قليلا قليلا بمقدار ما يحتمل من توسع . وليس مقبولا أن تحمل النصوص فوق طاقتها وأن يرى الباحث فيها عصره أو نفسه ويجرها اليه جرا ويخضعها لمفهومات ومناهج لا تمت اليها بصلة باصطلاحات مستحدثة جدا تجور على مدلولها الحقيقي .

قد تقوم بعملية النقد هذه منذ البداية ، أي في مرحلة الجمع فتثبت المستنبطات من النص الى جواره ... وقد تتركها الى الاخير لدى التسويد والتبييض معدلا ومغيّرا حسب ما يجد لك من علم وسعة افق ــ وهو الاحسن .

٤ ـ الجمع والتفريق (الجزازات)

الطريقة المعترف بها المقرّة هي طريقة الجزازات (جمع جزازة) وهي رقعة (جمعها رقاع) مستطيلة من ورق سميك (مقوى) موحدة الحجوم كأن تكون في ١٢ سم × ١٠ سم أو ما أشبه . تجدها جاهزة في السوق أو تصنعها لنفسك .

تبدأ مع الكتاب الاول ـ الاقدم زمنا ـ وتأخذ الجزازة الاولى وتكتب على زاوية عليها منها ، ولتكن اليمنى اسم الكتاب في «اخصر» ما يدل عليه وتكتب على الزاوية العليا الثانية كلمة « المصادر » .وتنقل على الجزازة ما جاء في هذا الكتاب الاول من معلومات « مادية » عنه: اسم الكتاب كاملا ، اسم المؤلف كاملا ، اسم المحقق (ان وجد)،اسم المطبعة ، مكان الطبع (فان لم يكن فيه نص على مكان الطبع ذكرت ذلك على الجزازة رمزا كأن تقول : (د . ط أي دون ذكر لمكان الطبع)، تاريخ الطبع (فان لم يذكر على غلافه الاول والثاني بحثت عنه في الصفحة الاخيرة ، فان لم تجده ذكرت ذلك رمزا مثل د. ت أي دون تاريخ ـ وقد تستعين بتاريخ مقدمة المحقق ،أو المؤلف ان كان معاصرا، على أن تشير الى ان التاريخ هو تاريخ المقدمة ، فقد يتفق هذا التاريخ مع تاريخ الطبع وقد يختلف) ، اسم دار النشر (ان وجد) ، اسم السلسلة التي صدر فيها ورقمه في تسلسل حلقاتها (ان وجدت) . ثم تنقل الى الجزازة ما يرد عن الكتاب من معلومات في مقدمة الناشر او المؤلف .

ثم تستل جزازة ثانية تكتب على زاويتها اليمنى اسم الكتاب ، وعلى زاويتها اليسرى : المؤلف . وتنقل عليها خلاصة لما يمكن أن تذكره المقدمة ـ أو غيرها عن ذلك المؤلف .

وتشرع في قراءة الكتاب ... وكلما وجدت فيه مادة لموضوعك ربطتها بنقطة من نقاط الخطة ونقلتها الى جزازة جديدة ـ بعد أن تكتب على الزاوية العليا اليمنى من هذه الجزازة اسم الكتاب ورقم الصفحة وعلى الزاوية اليسرى النقطة التي ترتبط بها المادة من الخطة .

تحتفظ بالنص كما هو ، فان كانت فيه فواصل وعلامات استفهام وتعجب ... ونقلتها كما هي ، وان كان فيه نقص أو زيادة دل عليها المحقق ـ أو المؤلف ـ نقلتها كما هي . وان لاحظت خطأ نصصت عليه لنفسك في مكان متميز من هامش الجزازة بحبر متميز . واذا كان لديك تعليق يطول خصصت له جزازة ملحقة ...

وتسير على هذا المنوال في استقاء المعلومات وتعديد الجزازات حتى اذا انتهيت من الكتاب حزمت الجزازات (برباط مطاطي عادة) . . . ورحت تعيد العملية نفسها مع المصدر الثاني حتى اذا انتهيت منه حزمت جزازاته ... وسرت على ذلك مع المصادر الاخرى ، وتجمع لديك ـ بذلك ـ عدد من الحزم يعادل ما راجعت للجمع من مصادر . ...

ويحسن أن تنتبه في أثناء استقاء المادة الى الملاحظات الآتية :

١ ـ قد يكون لمؤلف واحد أكثر من كتاب ،وحينئذ تبدأ بالاقدم ـ ان أمكن تحديد التاريخ ـ

٢ ـ اذا كان الكتاب الواحد متعدد الاجزاء ، ذكرنا ذلك في الجزازة المخصصة له ثم ذكرنا رقم الجزء الذي نستقي منه على كل جزازة تتضمن مادته تحت اسم الكتاب منه ، سابقا على رقم الصفحة كأن نكتب ٣ : ٢٥ ، أو ٣ / ٣٥ ، أي الجزء الثالث ، الصفحة الخامسة والعشرون .

٣ ـ اذا وجدنا معلومات جديدة لنقطة سبقت من المصدر نفسه خصصنا لها جزازة جديدة ٠

٤ ـ اذا نقل مصدر متأخر عن مصدر متأخر ، نقلت النقل الاخير الى جزازة خاصة ، ويمكننا أن نكتفي بالاشارة الى النقل اذ كنا من سعة الوقت بحيث نستطيع المقابلة أو كنا نملك المصدر ٠

٥ ـ الخبر الواحد الطويل يوزع على أكثر من جزازة على ان توضع أرقام تبين التسلسل ١ ، ٢ ، ٣ تحت نقطة الخطة في الزاوية اليسرى ٠

٦ ـ الكتابة دائما ـ ومن دون استثناء ـ على وجه واحد ٠

٧ ـ ننقل بتأن ووضوح دون تفكير بما « نبذر » من جزازات ٠

٨ ـ اذا وجدنا مادة جديدة لنقطة لا مكان لها في الخطة ، نقلناها الى الجزازة ، فان تكررت في مصادر أخرى ، أو كانت مهمة جدا عدلنا الخطة بموجبها ٠

عندما ننتهي من عملية الجمع ، نشرع بتفريق جزازات الحزم على مقتضى نقاط الخطة المرسومة (في آخر تعديلاتها) ، وتتكون لدينا حزم جديدة نربط كلا منها (بالرباط المطاطي) ٠ هذه حزمة المصادر ، وهذه حزمة المؤلفين ، وهذه حزمة النقطة الاولى من الفصل الاول من الخطة ، وهذه حزمة النقطة الثانية ٠٠٠ وهذه حزمة النقطة الاولى من الفصل الثاني ٠٠٠ وهكذا تكون مادة الموضوع جاهزة لدينا على الوجه الذي يلبي حاجتنا لدى الخطوة التالية من البحث ٠

٥ ـ التسويد والتبييض

لقد سرنا طويلا مع الموضوع منذ اختيار عنوانه ، وكنا خلال ذلك

نناقشه ونمتحنه ونخمره في نفوسنا — عن وعي وغير وعي — حتى استحال جزءا منا وصار من السهل تصور حدوده وادراك أسراره ومن ثم تعديل الخطة بمقتضى هذا الادراك ••• وتثبيت ما يعن لنا ويتأكد لدينا من صحة رأي أو خطله ومن صدق معلومات أو كذبها في دفتر خاص أو في جزازات مستقلة نلحقها بمكانها المناسب من الحزم المجتمعة لدينا • وقد حان الوقت للتسويد ، ولنلاحظ — سلفا — ان التسويد — وكذلك التبييض بعده — يتم على ورق منفصل نسلسل أرقامه بالقلم الرصاص ونكتب منه على وجه واحد ومفارقة بين السطور ومفارقة أوسع بين الفقر تاركين أكثر ما يمكن من الهوامش ، كل ذلك احتياطا لما سيجد — ويجد حتما — من تعديلات والحاقات • على أن نبدأ الفكرة الجديدة والخبر الجديد بصفحة جديدة •

المقدمة ولدينا موادها في النفس وفي عدد من الجزازات ••• ، التمهيد ولدينا مواده في النفس وفي الجزازات وفي المراجع ••• ونعرف جيدا الغرض الاول من المقدمة والتمهيد •• وقد نخصص صفحات لدراسة المصادر تأتي بعد المقدمة اذا كانت على شيء من طول وتأتي جزءا من المقدمة ان كانت موجزة وستكون هذه المواد الثلاث اكثر عرضة للتغيير أو اعادة البناء — في الاقل — لدى التبييض •

وندخل صميم الموضوع مبتدئين بالفقرة الاولى من الفصل الاول كما هو الامر في صورتها الاخيرة ••• ثم الفقرة الثانية •• فالثالثة ••• فالفصل الثاني ••• الخ •

ونحن ازاء هذه العملية على حالين ، الاولى : أن ننقل ما جاء في الجزازات نقلا تاما الى الورق بين أربعة أهلة « ••••• » واضعين في نهاية كل خبر منقول اسم الكتاب ورقم الصفحة ، أو الجزء والصفحة ان كان

الكتاب على أجزاء (الاغاني ٥/٢٠) ويكون ذلك بلون من الحبر يختلف عن لون حبر الكتابة ويوضع بين قوسين كبيرين . الثانيـة : ان نستثمر مادة الجزازة استثمار مؤلف على الوجه الذي يريد أن يقدم به عمله الى الآخرين مع ملاحظة كتابة المصدر وتغيير لون الحبر . والثانية أنفع في السرعة ولكن الاولى أحسن في الدقة ، واذا جاز استعمال الثانيةللمؤلفين المتقدمين ، فالخير للمبتدئين في البحث في اتباع الاولى .

فاذا اتبعت الاولى كانت المادة كلها منشورة ازاءك على الـورق ، وبامكانك أن تحذف وتبقي للاستشهاد ما تبقي ، ولك في السطور البيض ما تملأ به ما تريد كتابته ، اما اذا اتبعت الطريقة الثانية فانك تضع ازاءك جزازات النقطة الاولى وتكتب في منطوقها ووحيها وتناقش وتعلق وتضع الاحالة الى مصدرك جوار خبرك أو رأيك ، وتثبت النص الذي تستشهد به حرفيا بين أربعة أهلة صغيرة تحصر الشاهد بين يمينه الاعلى ويساره الاعلى متبوعا بالمصدر ورقم الصفحة ـ وتكون الاهلة والاحالة بلـون مخالف : « ... ... » الاغاني ٥/٢٠ . واذا أخذت من النص ما يناسبك تاركا جملا مكررة منه أو مادة مستطردة ، وضعت إشارة الى ذلك ثلاث نقاط بين معقوفين« .... [...] أو قوسين أحيانا (...) » الاغاني ٥/٢٠ . بلون مختلف . واذا وردت كلمة تحتاج الى تفسير ، وضعت تفسيرها بين قوسين بلون يختلف ، فـاذا ورد مثـلا أبو جعفر أو ردت أن تفسره للقارىءبالطبري قلت : «...ابو جعفر(الطبري)...» وفيات الاعيان ٤/٥٢ ، واذا وردت الفيحاء أو ردت أن تفسرها بالبصرة قلت : « ... الفيحاء (البصرة) ... » الخريدة ، قسم العراق ٢/٣٧ .

وطبيعي انك تراعي ، في أي من الحالـين ، شرائط « الترقيم » الحديث ، فان كان المحقق ـ أو المؤلف ـ قد راعاها فيها ، والا ،عملت ذلك انت على وجهالدقة والتأكد،؟! ، تراعي ذلك فيما تنقل من نصوص،

وتراعيه أكثر فيما تكتبه أنت ، وقد صارت هذه « العلامات » معروفة وواجهة في أي بحث حديث ، بما في ذلك شرط البياض القليل في رأس كل فقرة .

واذا اعترضك — في أثناء التسويد — معترض من حاجة الرجوع الى المصدر وكان المصدر قريبا منك سهل التناول رجعت ، والا تركت بياضا مناسبا وأشرت الى هذه الحاجة على الهامش بعلامة استفهام بحبر مختلف، لترجع اليه بعد الانتهاء مما أنت فيه .

اذا انتهيت من عملك وأكملت النقص ، قرأت مسوّدتك جيدا ، حاذفا ما تراه زائدا ، مختصرا المطول ، مشيرا الى ما يجدر انزاله الى الذيل ، فاذا رأيت فقرة متقدمة من حقها التأخير رفعتها كلها ووضعتها حيث يجب من تسلسلها ، والعكس بالعكس ، واذا جدّ لك خبر أو رأي، كتبته على ورقة مستقلة ووضعت الورقة في مكانها المناسب من مجموع الاوراق — معدلا تسلسل أرقام الصفحات بأسرع ما يمكن .

يزداد خلال ذلك تخمر الموضوع وتمكنك من أطرافه وعلمك بأجزائه ونموه في شخصيتك أو مع شخصيتك فتعرف الحق من الباطل وتستطيع تبني عرضه ضمن حدود الامانة والدقة والشعور بالمسؤولية ازاء الحقيقة ... بما يتلقاه القارىء منك كلا متكاملا متناميا وكأنه لم يكن من قبل أخبارا متناثرة وآراء متناقضة على اختلاف في المكان والزمان .

ها نحن اولا ازاء مرحلة حاسمة : مرحلة التبييض . ويمكن أن نكون فيها في موقفين ، الاول : تبييض بنية تبييض آخر ، وتأتي ضرورة هذا الموقف عندما نكون مبتدئين وفي بحوثنا الاولى . والثاني : تبييض بنية أن يكون نهائيا ... ويشترط في الموقفين الدقة والاناة والتمثل ليقلّ الخطأ وما يجدر شطبه وتصحيحه بعد كتابته ، كما يشترط ان يكون

التبييض — كما كان التسويد — على أوراق منفصلة احتياطا لتغيير مكان الورقة أو تمزيقها أو تبييضها دون غيرها ، كما نترك البياض المناسب بين الفقر القصيرة وعلى جوانب الورقة احتياطا لما يجد من خبر أو رأي •

ويشترط — كذلك — مراعاة لغة الاداء وخدمتها لتأتي سليمة دقيقه ليست بالرقيقة جدا او « الثرثارة » وليست بالجامدة المستثقلة المتراكبة أو المفككة •• ورعاية اللغة مهمة في كل بحث ، ومهمة جدا في البحث المدرسي من المدارس الثانوية حتى يبدو البحث فيها تدريبا لغويا وضربا آخر من ضروب التعبير تتنوع فيه على الطالب الوسائل الدافعة الى الاستعمال اللغوي •

وتسأل عن الاحالات ، ما مصيرها ، وقد تركناها في المسودة بين الأسطر معلمة بلون من حبر خاص ؟ والجواب اننا لدى التبييض ننزلها الى ذيل الصفحة بعد أن نضع لها أرقاما متسلسلة في المتن تشير اليها ١ ، ٢ ، ٣ ، ••• وفي الهامش (الذيل) (١) الاغاني ٥/٢٠ • (٢) وفيات الاعيان ٤/٥٢ • الخريدة ، قسم العراق ٢/٣٧ وتكتب متواليةفي السطور وبحرف أصغر ولم تعد ضرورة الى الحبر المختلف • وقد يكون الخبر الواحد أو الرأي الواحد واردا في أكثر من كتاب وهنا لا بد من النص في الذيل على هذه الكتب بعد الفصل بين كتاب وكتاب بفارزة ، مراعين التسلسل الزمني •

(١) طبقات الشعراء ٩٠ ، الشعر والشعراء ٨٥ ، الموازنة ١/٤٣

اذا انتهينا من كل ذلك ، قرأنا المبيضة قراءة كاملة ناقدة امتحانا لها وسبرا على حفظ وحدتها وانسجام آرائها وتواصل فقرها ••• ورونق لغتها ، حاذفين معدلين ، مغيّرين ما كانت ضرورة الى ذلك • وقد يحسن ان تكون هذه القراءة — أو قراءة اخرى لاحقة لها — بعد فترة مناسبةمن

الزمن يخف فيها الملل على الباحث ويبتعد قليلا عن الجو الواحد الذي كان يحكم نظرته ، حتى اذا مضت هذه الفترة اقبل بنشاط جديد،وربما أمكنه أن يتجرد ويحاول أن يحاكم البحث وكأنه غريب عنه ..

وبذلك يكون قد أنهى القسط الاكبر من البحث ، ولا بأس في أن يعرض عمله على من يثق برأيه وأمانته ... واذا كان قد أجرى البحث مدرسيا ، جامعيا ... فهناك الاستاذ المشرف يقرأ ويناقش ويرى الرأي.. وهناك في بعض الجامعات مستشار أو مستشاران مع المشرف .

ولا بد لكتاب علمي من فهارس . أما قائمة المصادر والمراجع فتعمل جزءا اساسا من البحث ضمن مرحلة التسويد والتبييض ، ويجد الباحث مادتها جاهزة في الجزازات التي عملها من « المصادر » من كل مصدر — أو مرجع — يتناوله ، وما عليه الا أن يرتب هذه الجزازات حسب الحروف الهجائية لاسمائها ملاحظا حروف العنوان كله ...وينقل ازاء اسم المصدر اسم المؤلف كاملا (ويحسن ان يضع تاريخ وفاته بين قوسين ان كان قد توفي ، وتاريخ الولادة ان كان معروفا) ، ثم اسم المحقق (ان وجد)، مكان الطبع ، اسم المطبعة أو دار النشر ، السلسلة (ان وجدت) تاريخ الطبع ...

يفصل بين اسم الكتاب ومؤلفه بخط قصير عادة ، وبين الاجزاء الاخرى بفوارز وتنتهي بنقطة .

يعمل الغربيون فهارسهم حسب تسلسل شهرة المؤلف ، وفينا من يفعل ذلك ولكن الذي صار مفضلا هو التسلسل حسب أسماء المصادر .

اما الفهارس الاخرى — التي تشتق من مادة البحث : الاعلام ، الاماكن ، الامثال ، الكتب ، القوافي ... الخ فهي تعمل — بالطبع — على

حروف الهجاء ولكن لا بد من أن توضع ازاءها ارقام الصفحات التـــي وردت عليها • ومعنى هذا اننا لا نعملها الا بعد الطبع ،على الآلةالكاتبة ان كان البحث رسالة جامعية ••• أو الطبع الحقيقي ان كان بحثا شخصيا أو رسالة جامعية أجيزت •

تلاقيك في فهرسة الاعلام العربية عدة مشكلات منها :

١ــما كان في تسلسل حروف الهجاء والمناسب أن نتبع المألوف الشائع وعلى هذا نقول : ه،و،ي وليس و ه ي •

٢ ــ ابو ، ابن ، ابنة تحسب اذا كانت في أول التسلسل وتسقط اذا توسطت بين الابناء والآباء •••

٣ــقد يرد علم واحد في أكثر من صورة مثل: أبو الطيب أحمد ،المتنبي، ولك في هذه الحالة ان تجمع الارقام تحت اشهر الصور ، وهي هنا المتنبي وتضع ابو الطيب و « احمد » في مكانهما من التسلسل وتحيل على المتنبي• ومثل ذلك لو جاءت له صورة رابعة هي الجعفي •

ومن المفهرسين من يرسم : ابو الطيب ويضعها في تسلسلها متبوعة بأرقام الصفحات التي وردت عليها في هذه الصورة ثم يحيل على الصور الاخرى • ويفعل ــ كذلك ــ في أحمد والجعفي والمتنبي •

وما يقال في المتنبي يقال في أي علم يرد متعدد الصور مثل : ابــو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي (أو الفرهودي) •••

٤ ــ أل • تسقط من الفهرسة ، ويفضل أن تسقط حتى في حـــالة « عبدالله » و « عبدالرحمن » ••

٥ ــ قد يكتب علم واحد في صورتين مثل عبدالرحمن وعبدالرحمان، اسحق ، اسحاق . وتوضع الارقام ازاء الرسم المألوف الذي تبناه الباحث، ويحال عليه عند الرسم الآخر . أما اذا رسم على غير لفظه مثل طه(طاها) فيتبع فيه الرسم (طه) ...

٦ ــ في اعلام مثل : موهوب ومؤيد جعل ياقوت الحموي موهوب قبل مؤيد . وقد يفضل مفهرس قديم مؤيد على موهوب على أساس ان الهمزة قبل الواو ولا عبرة بالرسم .

وهناك مشكلات أخرى تعتري الباحث في الفهرسة كما في غيرها وعليه في هذه الحالة أن ينظر في بحوث سابقة مناظرة أو أن يجتهد ويبرهن على اجتهاده . وهو في كل حال يستطيع التخلص من الاعتراض الشديد بأن يتبنى صورة ويحيل على اخرى .

أما فهرس المحتويات فهو بالطبع خارج على النظام الهجائي وانما يرتب كما قام عليه الكتاب في تسلسل خطته ويأتي آخر مادة في الكتاب. ويخطىء من يضعه قبل الفهارس [1] ..

---

(١) لزيادة في تفصيل مواد « منهج البحث » ومعرفة المهم من مراجعه ، ينظر ــ للمؤلف ــ كتاب : البحث الادبي . وقد تعددت طبعاته .

للمؤلف

- الشعر العربي في العراق وبلاد العجم في العصر السلجوقي ج ١ ، بغداد مطبعة المعارف ١٩٥٨ ، ج٢، مطبعة العاني ١٩٦١ ـ ط ٢ في مجلد واحد، بيروت ، دار الرائد العربي ١٩٨٤ .
- الابن وسبع قصص اخرى (مختارة ومترجمة عن الفرنسية) بغداد ، مطبعة اتحاد الادباء العراقيين ١٩٦٠ ـ ط٢،بيروت دار الرائد العربي .
- لامية الطغرائي (تحقيق . تحليل . مناقشة .) بغداد ، مطبعة العاني
- مقالات (في النقد الادبي ... والتربية) بغداد ، مطبعة اتحاد الادباء العراقيين ١٩٦٢ .
- الطغرائي (حياته . شعره . لاميته) بغداد ، منشورات مكتبة النهضة، مطبعة التضامن ١٩٦٣ ـ ط ٢ ، بيروت ، دار الرائد العربي ١٩٨٤ .
- في القصص العراقي المعاصر (نقد ومختارات) بيروت ، المكتبة العصرية ١٩٦٧ .
- تدريس اللغة العربية (في المدارس المتوسطة والثانوية ، النجف مطبعة النعمان ١٩٦٩) ، ط ٢ بعنوان أصول تدريس اللغة العربية ، بيروت، دار الرائد العربي ، ١٩٨٤ .
- محمود أحمد السيد ـ رائد القصة الحديثة في العراق . بيروت ، دار الاداب ، ١٩٦٩ ، ط ٢ ، بيروت دار الرائد العربي ١٩٨٤ .
- ملاحظات على الموسوعة العربية الميسرة . بغداد ، مطبعة الارشاد ١٩٧٠ ـ ط ٢ ، بيروت ، دار الرائد العربي ١٩٨٤ .
- منهج البحث الادبي ط ١ ، بغداد ، مطبعة العاني ١٩٧٠ ، ط ٢ بغداد، مطبعة أسعد ١٩٧٢ ، ط ٣ بغداد مطبعة أسعد ١٩٧٦ ، ط ٤ بيروت المؤسسة العربية (كتب عليه خطأ ط ٣) ، ط ٥ بيروت المؤسسة ١٩٨٣ ، ط ٦ بغداد ، المكتبة العالمية ١٩٨٤ .
- ديوان الخريمي (جمع وتحقيق بالاشتراك مع محمد جبار المعيبد) بيروت ، دار الكتاب الجديد ١٩٧١ .

- ديوان الجوهري (جمع وتحقيق بالاشتراك مع د. ابراهيم السامرائي ، د. مهدي المخزومي ، رشيد بكتاش) ج ١ ـ ٧ ، وزارة الاعلام والثقافة ، بغداد ١٩٧٣ ـ ١٩٨٠ .
- ديوان الطغرائي (تحقيق بالاشتراك مع الدكتور يحيى الجبوري) بغداد ، وزارة الاعلام ١٩٧٦ ، ط ٢ ، الكويت ، دار القلم ١٩٨٣ .
- ملاحظات على وفيات الاعيان (ط. بيروت) ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ١٩٧٧ .
- وراء الافق الادبي (مقالات) ، بغداد ، وزارة الاعلام ١٩٧٧ .
- الاعمال القصصية الكاملة لمحمود احمد السيد (اعداد وتقديم بالاشتراك مع الدكتور عبد الاله احمد) بغداد ، وزارة الثقافة والفنون ١٩٧٨ .
- مقدمة في النقد الادبي ط ١ ، بيروت ، المؤسسة العربية ١٩٧٩ ، ط٢ بغداد ، المكتبة العالمية ١٩٨٣ .
- منهج البحث في « المثل السائر » . الموصل ، جامعة الموصل ١٩٨٢ .
- الخلاصة في مذاهب الادب الغربي ، بغداد ، وزارة الثقافة والاعلام ١٩٨٣ ، سلسلة الموسوعة الصغيرة ١٢١ ، ط ٢ بيروت ، دار الرائد العربي ١٩٨٤ .
- تحقيقات ... وتعليقات . بيروت ، دار الرائد العربي ١٩٨٤ .

تحت الطبع

- ديوان الجعفري (صالح بن عبد الكريم ـ آل كاشف الغطاء ـ بالاشتراك مع ثائر حسن جاسم) بغداد ، وزارة الثقافة والاعلام .
- معجم المطبوعات العربية ـ المملكة العربية السعودية .

معد للطبع

- درة التاج من شعر ابن الحجاج ـ اختيار الاصطرلابي (تحقيق) .
- محمد بن سلام وطبقات الشعراء .
- فوات المحققين .
- أشتات .
- س ج . س ؟
- عن الكتاب الخليجي

الفهرست

طبع على مطابع

دار الرائد العربي

بيروت ـ لبنان تلفون ٤٥١٥٨١ ـ ٤٥٠٧٥٧